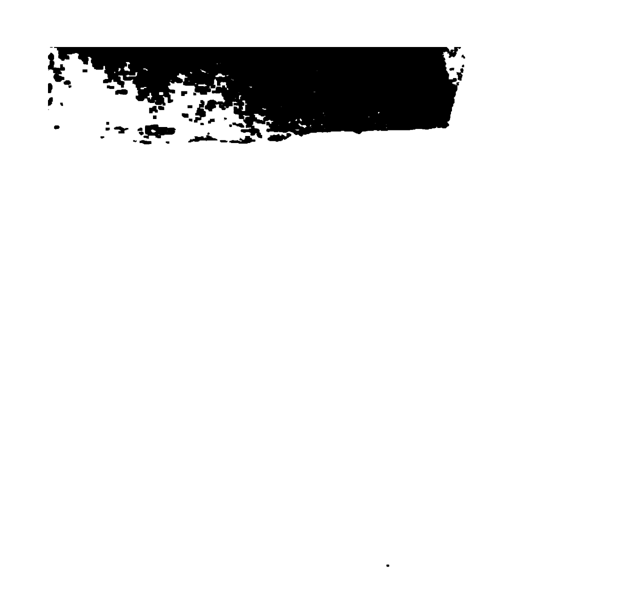


REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

TOME VINGT-SIXIÈME

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

603-40

TOME VINGT-SIXIÈME

Juillet à Décembre 1893

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1893

1893, Aug. 10 – 1894, Jan. 20.
Series 1.

Treizième année. — N° 7. 15 Juillet 1893.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1893

Sommaire du nº 7 du 15 Juillet 1893

AVIS

L'Administration de la **Revue Internationale de l'Enseignement** prie ceux de ses *Abonnés* qui n'ont pas encore renouvelé leur souscription pour 1893, de vouloir bien lui adresser le montant de leur abonnement s'ils ne veulent pas éprouver de retard dans la réception des numéros.

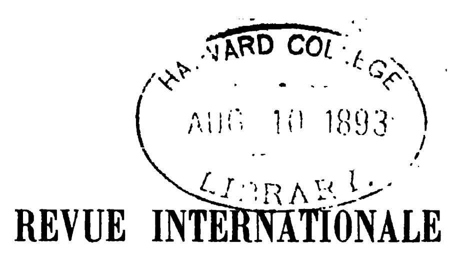
En cas de changement de résidence ou de domicile et afin d'assurer la régularité du service, MM. les membres de la Société d'Enseignement supérieur sont priés de faire connaître leur nouvelle adresse aux bureaux de la *Revue,* 5, rue de Mézières, Paris.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, Un an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

Toutes les communications relatives aux abonnements et à l'administration de la Revue doivent être adressées à MM. Armand COLIN et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières, à Paris. — Toutes les communications relatives à la rédaction, à M. DREYFUS-BRISAC, 6, rue de Turin, à Paris



REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET LE SECOND EMPIRE

I

Les premières années du second Empire ont été, de l'aveu général, la période la plus pénible qu'ait eue à traverser l'instruction publique en ce siècle, et il n'en est pas une autre qui ait laissé d'aussi mauvais souvenirs. Nulle part les consciences n'étaient plus simples et plus honnêtes que dans le corps enseignant; nulle part elles ne furent plus révoltées, ouvertement ou tacitement, contre le coup d'État; nulle part aussi elles n'eurent à subir, en retour, compression plus intense. Ainsi le voulait le régime qui venait de s'élever. Avec un pouvoir absolu qui interdisait la discussion de ses origines et de ses actes et cherchait à donner l'illusion de la paix publique par le silence public, alors que tout se taisait, la tribune et la presse, il fallait bien faire taire aussi ces professeurs qui parlaient volontiers à la jeunesse de droits et de libertés, et pour cela refouler en eux l'esprit de censure et d'indépendance, et, à défaut du respect, leur inspirer la crainte. Rien n'y fut épargné.

On commença par rayer d'un trait de plume les garanties dernières que leur avait laissées la loi de 1850. Si profondément qu'elle eût bouleversé le vieil organisme universitaire, cette loi s'était montrée respectueuse des juridictions établies. On n'en voulait qu'à l'institution, et il suffisait de la démanteler, sans se donner l'odieux d'attenter aux droits des personnes. Après comme avant 1850, nul professeur ne pouvait être révoqué qu'après avoir été entendu et jugé, et nul n'était jugé sans appel. Quelques se-

maines après le coup d'État, un décret rendu sur la proposition du nouveau ministre de l'instruction publique, M. Fortoul, venait brusquement biffer la loi (1). Dans ce décret, deux mots deux fois répétés, deux mots qui sont à vrai dire le décret tout entier, font une saillie menaçante : « Le président de la République nomme et révoque... » « Le ministre de l'instruction publique nomme et révoque... » C'est bref et net. Pour le choix, plus de garanties; pour la destitution, plus de juridictions. A leur place, le pouvoir discrétionnaire et absolu du ministre et du chef de l'État, et cela dans tous les ordres de l'enseignement, pour le professeur de la Sorbonne et du Collège de France aussi bien que pour l'humble régent de collège communal. Et ce décret n'était pas une simple menace, affichée en manière d'épouvantail. C'était une arme pour des exécutions préméditées et immédiates. Aussitôt, on s'en sert. Longue serait la liste des victimes. J'y relève, sans parler de Guizot et de Victor Cousin mis d'office à la retraite, les noms les plus illustres, Michelet, Quinet, Mickiewicz, Jules Simon. Michelet et Quinet révoqués « pour avoir donné un enseignement de nature à troubler la paix publique » (2); Mickiewicz, révoqué pour « n'avoir pas conformé son enseignement au titre de sa chaire » (3); Jules Simon, suspendu pour avoir, à la Sorbonne, revendiqué l'honneur, s'il ne se trouvait au plébiscite qu'un bulletin de protestation, de l'avoir déposé (4). Toutes bouches qu'il fallait fermer et qu'on savait ne pouvoir fermer que par mesure de force.

A ces exécutions d'éclat s'ajoute, dans le corps tout entier, la persécution obscure et incessante des tracasseries administratives. On commence par envelopper le corps enseignant dans le terrible dilemme du serment ou de la démission (5); puis on fait sentir sans ménagement à ceux qui sont restés, qu'en restant ils se sont soumis, et que la soumission doit être entière. Un jour on leur enjoint de bien voter, c'est-à-dire de voter pour les candidats officiels (6); le lendemain on leur fait obligation de se couper les moustaches, pour que la taille de leur barbe dénote la gravité de leurs fonctions (7). C'est en tous lieux une suspicion constante, une surveillance étroite et mille vexations de détail. Les petits

(1) Décret du 9 mars 1852.
(2) Décret du 12 avril 1852.
(3) Décret du 12 avril 1852.
(4) Arrêté du 19 décembre 1851.
(5) Décret du 8 mars 1852 : « Le refus ou le défaut de serment sera considéré comme une démission. » Arrêté du 28 avril 1852.
(6) Circulaire confidentielle du 23 février 1852.
(7) Circulaire du 20 mars 1852.

recteurs, dénués de toute autorité, petits devant les préfets, petits devant les évêques, petits devant les conseils académiques, sont des manières de lieutenants de police du ministre de l'instruction publique qui règne en despote sur un personnel épuré et rendu docile par la peur. Et si, dans les rangs du corps, il se trouve quelque indépendant ou présumé tel, on lui laisse si peu de repos, on le pourchasse si bien de ville en ville, d'un bout de la France à l'autre, qu'excédé et ruiné, il se décide à envoyer sa démission.

Mais il ne suffisait pas de maîtriser les hommes ; il fallait encore maîtriser les idées. Pour y parvenir, on réduit l'enseignement et on le mutile ; on s'efforce d'en exprimer tous les sucs dangereux. Il y avait à la Faculté de droit de Paris une chaire de droit constitutionnel, la seule qui fût en France. On la transforme en chaire de droit romain. Inutile est l'enseignement du droit constitutionnel, puisqu'il est écrit tout entier en caractères nets et lisibles dans la Constitution ; dangereux il peut être dans les écoles, s'il sert de prétexte « à une histoire comparée des institutions politiques (1) ». Il y avait à la Sorbonne deux chaires d'histoire de la philosophie, l'une pour la philosophie ancienne, l'autre pour la philosophie moderne. On les fond en une seule, et de la première, la chaire de Victor Cousin, la tribune retentissante de la Restauration, on fait une chaire de grammaire comparée des trois langues classiques, enseignement plus calme, qui doit être « la base de l'enseignement de l'Université de France, et le but de ses investigations les plus sérieuses » (2). Il y avait autant d'agrégations différentes que de subdivisions naturelles dans les études, philosophie, histoire, littérature, grammaire, sciences mathématiques, sciences physiques et naturelles. On les ramène à deux, l'une pour tout ce qui est lettres, l'autre pour tout ce qui est sciences, agrégations *omnibus*, portant sur tout, ouvertes à tous, dispersant l'effort, décourageant les aptitudes, favorisant les médiocrités, mais prévenant par là même les ambitions et tenant les esprits au ras de terre des connaissances littérales (3). Il y avait dans les lycées et collèges une classe de philosophie où, malgré d'étroits programmes et l'uniformité d'une doctrine quasi officielle, les jeunes esprits pouvaient faire connaissance avec les idées générales et les problèmes de la pensée, On en change le titre ; on en rapetisse le programme ; on en bannit tout ce qui est haute question ou libre

(1) Rapport et décret du 8 décembre 1852.
(2) Rapport et décret du 23 novembre 1852.
(3) Décret du 10 avril 1852, art. 7.

discussion; on n'y tolère, sous le nom de logique, que « l'exposition des opérations de l'entendement et l'application des principes généraux de l'art de penser à l'étude des sciences et des lettres (1). » « Humiliante infériorité » infligée par l'État à ses propres établissements, et que désavouent les auteurs mêmes de la loi de 1850 (2).

Où se marque le mieux l'esprit du temps, c'est dans les nouveaux règlements de l'École normale. C'est là surtout qu'apparaît le type du parfait professeur, selon M. Fortoul. A la façon dont la machine est montée, on voit clairement la qualité des produits qu'on veut d'elle : des esprits cultivés, modestes, dociles, passifs, sans visées plus hautes que les programmes. Tout y est réglé, année par année, jour par jour, heure par heure. Nul jeu dans les engrenages; nulle place pour les initiatives; nulle liberté pour les mouvements. Grammaire, littérature, histoire, philosophie, sont coupées par tranches et dosées par années; la méthode à suivre est fixée d'avance : l'histoire suivant l'ordre chronologique, et pas autrement; le niveau où s'arrêtera la pensée est fixé de même : « la philosophie y sera enseignée comme une méthode d'examen pour connaître les procédés de l'esprit humain dans les lettres et dans les sciences (3) ». Toutes précautions sont prises pour prémunir les futurs professeurs contre les « entraînements de la science » et pour les maintenir « dans les conditions modestes et laborieuses de l'art d'enseigner ». Il n'en est pas moins pris pour modeler les caractères selon la formule voulue. Le règlement saisit l'élève à son lever, un élève qui a de vingt à vingt-cinq ans, et le suit jusqu'au coucher, lui prescrivant tout, point par point, ses pas, ses démarches, ses heures d'études, son mode de travail, son silence, ses lectures et ses prières. « Les livres dangereux ou futiles ne devront pas entrer dans l'École. La lecture des journaux, à l'exception du *Moniteur*, est défendue, comme étrangère aux études. » « La journée et les repas commenceront et finiront par la prière. La prière du soir sera suivie d'une lecture religieuse (4). » A un tel régime, il n'était pas à craindre que les imaginations prissent feu. C'est précisément ce qu'on voulait.

(1) Décret du 10 avril 1852, art. 3.
(2) Lettre inédite de M. de Montalembert à M. Duruy, 11 juillet 1863.
(3) Règlement d'études de l'École normale supérieure, 15 septembre 1852.
(4) Règlement du 16 septembre 1852, art. 13 et 23.

II

On le voulait et on avait voulu tout le reste pour des raisons multiples. D'abord pour mettre l'instruction publique en harmonie avec le nouveau régime qui venait de s'imposer au pays. L'essence de ce régime était l'autorité, autorité absolue, sans atténuations et sans contrepoids, concentrant tout pouvoir et toute responsabilité en un seul homme. Un tel mode de gouvernement était incompatible avec un corps enseignant qui eût conservé quelques-unes des franchises d'autrefois. Il fallait donc que des restes de l'Université disparût tout ce qui pouvait rappeler encore l'ancienne corporation, et que le personnel entier fût placé sous la main du maître.

Il le fallait d'autant plus que le maître se défiait davantage de l'esprit libéral d'un corps où il se savait de nombreux adversaires, et qu'il inclinait davantage du côté de l'Église. L'alliance conclue, sous le coup des Journées de Juin, entre les deux pouvoirs pour le rétablissement et le maintien de l'ordre durait toujours, et le Coup d'État, loin de la rompre, l'avait plus fortement serrée. Le pacte était tacite, mais les gages en étaient publiquement échangés. D'un côté, par exemple, les *Te Deum* d'actions de grâces célébrés dans toutes les cathédrales de France au lendemain du Deux Décembre ; de l'autre des déclarations comme celle-ci : « Je veux conquérir à la religion, à la morale, à l'aisance cette partie si nombreuse de la population qui, dans un pays de foi et de croyance, connaît à peine les préceptes du Christ (1). » Est-il exact que dans le parti de l'Église, les mécontents de 1850, ceux qui regrettaient qu'on n'eût pas poussé jusqu'au bout les avantages, aient alors songé à profiter de ces dispositions pour occuper par surprise les positions au pied desquelles la prudence de leurs chefs avait, en 1850, arrêté leur élan? Est-il exact qu'à l'Élysée on n'ait pas tout d'abord découragé leurs tentatives ou leurs espérances, et qu'il s'y soit engagé, de la bouche à l'oreille, de secrètes négociations pour supprimer l'enseignement de l'État et confier à l'Église et aux congrégations enseignantes l'éducation nationale? Je n'oserais l'affirmer. Si de telles négociations ont eu lieu, elles n'ont pas laissé de traces, et les négociateurs, aujourd'hui disparus, n'ont pas publiquement parlé. Mais ce que je sais, c'est que des témoins, en situation d'être bien informés, ont dit et écrit qu'en rapportant

(1) Discours de Bordeaux.

de l'Élysée le décret du 9 mars 1852, M. Fortoul s'était félicité de « l'avoir sauvée ». Elle, c'était l'instruction publique (1).

Quoi qu'il en soit, une chose est certaine, c'est que dans ce décrct, dans les commentaires qui l'accompagnent, dans les mesures qui le suivent, tout peut s'interpréter à la fois et comme une mise au point de l'ancienne Université avec le nouveau régime, et comme un moyen de calmer les défiances et de dissiper les préventions. Sans doute M. Fortoul connaissait assez l'état de l'Université pour savoir qu'un décret draconien et des actes de rigueur n'y changeraient pas en un clin d'œil une réserve hostile en sympathie déclarée, et que partant de l'esprit même du corps on pouvait toujours se défier; mais il suffisait à son dessein de pouvoir donner au prince l'assurance que de l'ordre, lui aussi, il répondait. Le but politique, l'ordre, par la domination absolue, devenait ainsi, pour le corps enseignant, une mesure de salut. Pour l'établir, cet ordre, ou pour le rétablir, on arme l'autorité de pouvoirs exorbitants, de vrais pouvoirs d'état de siège. Sous prétexte de responsabilité présidentielle, on supprime, comme entraves aux libres choix du pouvoir, « les concours et les présentations obligatoires des candidats » aux chaires du haut enseignement, ces garanties du savoir et de l'indépendance. Sous prétexte de lenteurs de procédure, on supprime, comme obstacles à l'action du pouvoir, les juridictions disciplinaires, ces sauvegardes du droit des personnes. Sous prétexte d'habitudes inconciliables avec une bonne marche des affaires, de clientèles injustement favorisées, on altère profondément la constitution du Conseil supérieur, on lui enlève les plus sérieuses garanties de son indépendance, et on le réduit à n'être guère qu'un rouage d'apparat, sans action personnelle (2). Pour le composer, la loi de 1850 avait emprunté des éléments aux diverses « forces sociales », l'épiscopat, la magistrature, le Conseil d'État, l'Institut et le corps enseignant. Pour qu'il eût autorité et indépendance, elle avait décidé que ses membres, sauf les universitaires, seraient élus, et que leur mandat serait de six années consécutives; pour qu'il eût une action continue sur la direction de l'instruction publique, elle avait constitué, en lui, une section permanente que le ministre était tenu de consulter dans des cas déterminés. La composition du Conseil est respectée; on se borne à y introduire un élément politique pris dans le Sénat; mais comme on veut l'avoir dans la main,

(1) Cf. A. du Mesnil, art. « Fortoul », in *Dictionnaire pédagogique.*

(2) Décret du 9 mars 1852 : Fortoul, *Rapport à l'Empereur sur la situation de l'Instruction publique*, 19 sept. 1853.

à l'élection on substitue la nomination directe par le chef de l'État; au mandat de six ans, des pouvoirs d'une année, et comme on veut donner libre champ à l'action du ministre, on supprime la section permanente.

L'autorité avait donc les coudées franches; rien ne gênait plus ses mouvements et sa main; elle avait toute puissance pour élever ou abattre à son gré. L'ordre était assuré dans le service public de l'instruction publique, comme il l'était partout ailleurs.

III

A ces raisons de la politique et de la tactique de M. Fortoul, s'en ajoutait une autre, moins hautement avouée, mais tout aussi réelle. Quelque jugement qu'on porte d'eux, on ne peut méconnaître que la plupart des ministres d'alors étaient hommes de gouvernement, Si quelques-uns n'avaient pas échappé à la panique de 1850, ils s'étaient vite repris, et maîtres du pouvoir, après le Deux Décembre, ils entendent que l'État ne relève que de lui-même, et ils se proposent de lui rendre peu à peu, sans bruit et sans éclat, la part de son autorité, que l'Église avait soutirée à elle. En fait, nous l'avons déjà dit, les deux mains qui s'étaient serrées après les Journées de Juin restent serrées après le Deux Décembre. L'Église demeure une puissance publique; elle est de toutes les cérémonies officielles; elle continue d'exercer une action en dehors du domaine religieux; elle ne néglige aucune occasion d'affirmer son pouvoir et d'étaler son crédit; elle a ses entrées à l'Élysée: elle les aura de même aux Tuileries.Cependant l'État, qui a besoin d'elle et qui la ménage, n'entend pas qu'elle usurpe sur lui. Il l'accepte pour alliée, mais non pour suzeraine. Il la veut à sa place et à son rang, mais rien qu'à sa place et à son rang, et sous le visage déférent qu'il lui montre et qu'il est tenu de lui montrer, se cache la résolution de lutter contre ses empiétements.

Nulle part cette double partie n'est plus fortement engagée que sur le terrain de l'instruction publique. Ce terrain, l'Église avait prétendu le faire sien, sans cependant l'occuper tout entier. Il ne lui avait pas suffi de conquérir, dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire, une liberté dont seule elle pouvait profiter, et de stipuler pour ses maîtres et ses établissements nombre de privilèges contraires au droit commun; elle avait aussi voulu, sans doute parce que l'instruction de la jeunesse est affaire d'âmes et que toute affaire d'âmes est de sa compétence, s'assurer une haute main dans l'enseignement même de l'État. Elle en avait

affaibli l'autorité administrative en la fragmentant en autant de petites académies que de départements; elle s'était introduite dans ses conseils, se réservant au Conseil supérieur un banc de cinq évêques élus par elle, et plaçant dans chaque conseil académique, en face pour ne pas dire au-dessus d'un recteur sans prestige, l'évêque du diocèse ou son représentant choisi par lui. Elle avait en toute occasion ostensiblement affiché la protection ou la menace, donnant à croire que tout se faisait par elle, que sans elle rien ne se faisait. Or le nouveau gouvernement, tout en sauvant les dehors, tout en ménageant une alliée puissante et susceptible, entendait que l'État fût maître chez lui. Le décret de 1852, en même temps qu'une affirmation absolue d'autorité, était une reprise des droits de l'État.

Telle est certainement aussi l'intention d'un projet de loi sur l'instruction publique, préparé quelques semaines plus tard par M. Fortoul et soumis par lui au Conseil d'État. Rendu pendant la période dictatoriale, le décret de 1852 avait force de loi. Toutefois ce n'était qu'un décret, avec deux signatures, celle du Président et le contreseing du ministre, sans la sanction d'un pouvoir législatif. Mais dans le préambule on avait annoncé qu'une fois les choses remises en leur assiette, et une fois organisés tous les nouveaux pouvoirs prévus par la constitution, au décret on substituerait la loi. Élaboré peut-être au moment même où se signait le décret du 9 mars, ce projet met nettement en relief les intentions du ministre, et par là, bien qu'il soit resté sans effet, il vaut la peine qu'on l'analyse en parallèle avec la loi de 1850.

Celle-ci, pour amoindrir le pouvoir des recteurs et accroître l'autorité des évêques, avait brisé les anciennes circonscriptions académiques et fait autant d'académies minuscules qu'il y avait de départements. Le projet revenait à l'ancienne organisation; sur tout le territoire, il constituait quinze académies seulement, comprenant chacune jusqu'à neuf départements, et possédant chacune à son chef-lieu des établissements publics d'instruction supérieure, secondaire et primaire.

La loi de 1850 avait organisé la liberté de l'enseignement de façon à en faire un véritable privilège pour le clergé et pour les congrégations enseignantes, et elle n'avait eu qu'un mince souci du contrôle et de l'inspection de l'État. Le privilège, il faut bien le subir; il y a possession, et on ne veut pas paraître dépouiller l'Église qui possède. Mais au-dessus du privilège, on veut affirmer le droit de l'État; on veut que le privilège apparaisse bien pour ce qu'il est, une faveur, et non pour ce qu'il prétend être, un

droit. De là le système du projet qui reprend, donne ce qu'il a repris, mais en marquant qu'il le donne et, au-dessus du privilège octroyé, maintient pour l'État le droit de reprendre. Dans ce système plus de liberté proprement dite d'enseignement, c'est-à-dire plus de droit; non pas qu'on ait la pensée de revenir au monopole de l'État; c'eût été chimérique; mais pour affirmer dans sa plénitude absolue le droit de l'État; au lieu de la liberté et du droit, qu'elle implique, l'autorisation préalable, c'est-à-dire le don, toujours gracieux, à quelques conditions qu'il soit subordonné; partage entre l'État et l'Église du pouvoir d'autorisation; au chef de l'État ou à son ministre, l'autorisation pour les écoles et les établissements laïques; aux évêques, l'autorisation pour les ecclésiastiques de leur diocèse et les membres des congrégations vouées à l'enseignement, autorisées par les lois, ou reconnues comme établissements d'utilité publique. Mais pour l'État, droit de révocation des autorisations accordées, droit de fermeture sur tous les établissements, qu'ils soient ecclésiastiques, congréganistes ou laïques.

Si maintenant l'on veut bien considérer que l'État ne dépose ou n'émousse aucune des armes que lui a mises en mains le décret de 1852, que le Conseil supérieur reste ce qu'il était, nommé directement chaque année par le président de la République, qu'aucune atténuation n'est apportée aux dispositions les plus dures de ce décret, que le président peut toujours nommer un professeur de faculté ou du Collège de France en dehors des présentations, qu'il conserve intégralement son pouvoir discrétionnaire de révocation sur tout le personnel, on conviendra ou que le projet de M. Fortoul n'avait aucun sens, ou qu'il signifiait revanche de l'État contre la loi Falloux.

IV

Si visible était l'intention, que c'est là probablement ce qui l'empêcha d'aboutir. Le projet de 1852 ne fut pas soumis au Corps législatif, et jusqu'en 1854 on vécut sous le régime du décret du 9 mars. En 1854 fut votée et promulguée une loi sur l'administration de l'instruction publique. On n'y retrouve pas les hardiesses du projet de 1852, mais au fond l'inspiration reste la même. Ministre et rapporteur s'accordent à dire, l'un avec ménagements, l'autre sans ambages (1), que le but est de « fortifier l'enseigne-

(1) Exposé des motifs; — Rapport de M. Langlais au Corps législatif.

ment de l'État». C'est le procès et la revision partiels de la loi de 1850. On déclare expressément qu'on ne touche pas à ces « droits consacrés qu'il est d'usage de désigner par l'expression collective de liberté de l'enseignement », qu'on respecte et qu'on respectera toutes les garanties accordées à l'exercice de ces droits. Mais on déclare aussi, avec une égale netteté, qu'en débitant en tout petits morceaux l'autorité rectorale, la loi de 1850 a fait œuvre mauvaise, qu'elle a amoindri la fonction « au point de la rendre insuffisante à la direction et à la surveillance de l'instruction supérieure et de l'instruction secondaire », et que par là elle a affaibli le Gouvernement. On déclare encore que le moment est venu, pour le Gouvernement, de reprendre plus de pouvoir dans un domaine qui appartient et n'appartient qu'à lui. Pour cela, on reconstitue les grandes académies; on les fait même moins nombreuses et plus fortes qu'elles n'avaient jamais été; du recteur on fait un fonctionnaire qui marchera de pair avec le premier président et le procureur général; on lui donne des pouvoirs et des attributions de nature à assurer son autorité. A côté de lui on place un conseil, le conseil académique, où le corps enseignant sera largement représenté, où sans doute « les autres forces sociales » seront représentées, mais où elles ne seront pas prépondérantes, où leurs représentants tiendront leur investiture de l'État lui-même, où l'Église aura entrée, en la personne d'un archevêque ou d'un évêque désigné par le ministre, mais où elle ne sera pas souveraine. Les adversaires sentirent l'atteinte. Impuissants à attaquer la loi de front et dans son principe, ils tentèrent du moins d'en atténuer les effets, et puisqu'il fallait de grandes académies ils essayèrent d'y ménager l'influence de l'Église en réclamant place dans les nouveaux conseils académiques pour tous les archevêques et évêques de la circonscription (1). Ils ne purent même pas obtenir que l'unique prélat qui devait en faire partie ne fût pas nommé par le ministre. Le mot d'ordre de la majorité était : « Il faut conserver à l'autorité, qui a la responsabilité devant le pays, la liberté de son action, » et ce mot était, à vrai dire, la loi tout entière, la reprise qu'elle exerçait sur les abandons de 1850.

V

Tels sont les traits généraux du régime de l'instruction publique pendant la première partie du second Empire. Il était nécessaire de

(1) Amendements d'Andelarre, Briot de Monrémy, David (de la Gironde), Viard, Baragnon, Janvier, de la Guéronnière, de La Tour, de Cuverville.

les indiquer pour bien caractériser le milieu dont se trouve enveloppé l'enseignement supérieur. Quels furent pendant la même période les traits particuliers et le sort de cet ordre d'enseignement? On chercherait vainement dans la littérature ministérielle de cette époque une théorie générale de l'enseignement supérieur. Les ministres, MM. Fortoul et Rouland, ont cependant leurs idées sur ce qu'il doit être; il les appliquent à l'occasion, et nous aurons à les démêler dans leurs actes. Toutefois, il y a lieu de croire que M. Fortoul tout au moins ne désavouait pas la doctrine que nous trouvons exposée tout au long, sans qu'il se soit inscrit contre elle, dans le rapport présenté sur la loi de 1854, par M. Langlais, alors député de la Sarthe, plus tard conseiller d'État

On l'a vu plus haut, cette loi avait pour but de fortifier l'enseignement de l'État, et, pour moyen, elle reconstituait de grandes académies. Le ministre voulait des recteurs investis d'une autorité incontestable, et il semblait estimer que leur autorité croîtrait en raison de l'étendue du territoire administré par eux. Plus profonde était la pensée de la commission. Elle voulait, elle aussi, rendre plus fort l'enseignement de l'État; elle croyait, elle aussi, qu'un bon moyen d'y parvenir était la constitution de grandes académies; mais, à ses yeux, la grandeur de ces académies devait consister moins dans la surface de leur circonscription que dans la présence en chacune d'elles d'un foyer de haute culture intellectuelle. L'idée dont elle s'inspire est avant tout une idée de décentralisation scientifique. « Est-il bon, est-il nécessaire, dit le rapporteur, que, dans un grand pays comme la France, il n'y ait qu'une seule ville où vienne se concentrer toute la vie intellectuelle de la nation; qu'il y ait, au contraire, plusieurs points où cette vie intellectuelle, littéraire et scientifique, puisse être sérieusement développée? Personne ne pourrait le contester. » Et à l'appui de sa thèse; il évoque le souvenir des Universités de l'ancien régime: Montpellier, Orléans, Angers, Poitiers; il invoque les services et l'éclat présents des Universités de l'étranger, Berlin, Munich, Heidelberg, Oxford et Édimbourg. Pour lui, si l'on veut que la loi soit féconde, à l'idée d'académie, idée d'ordre purement administratif, doit se surajouter l'idée d'Université, idée d'ordre à la fois intellectuel et moral; il faut que les académies restaurées soient en même temps la restauration des Universités. « La loi ne se borne pas à donner à l'instruction secondaire ce gouvernement fort et éclairé dont elle a besoin. Elle relève, elle raffermit le haut enseignement; sous le nom d'académies, elle reconstitue les anciennes Universités, qui, reliées entre elles, pénétrées de l'esprit de l'État, seront

autant de foyers de science et d'études pour la jeunesse de nos départements. »

Et ces Universités, ce ne sont pas simplement les Universités-circonscriptions un instant rêvées par Fourcroy au début du premier Empire, groupement artificiel de quelques départements autour d'un centre déclaré siège de l'académie. Ce sont des touts naturels. Sans doute elles comprennent chacune plusieurs départements; sans doute elles ont chacune un centre. Mais qu'est ce centre? C'est un groupe de facultés, environné de départements tributaires. « Les facultés sont la vie et l'âme des académies, des Universités. » Il ne doit y avoir d'académie que là où se trouvent « des Facultés, un foyer intellectuel de quelque puissance, un centre d'où l'instruction puisse se répandre utilement. » « Quel est le signe, quel est l'aliment de ces foyers de science, de culture intellectuelle? Ce sont les Facultés. Ce sont ces grands corps qui attirent la jeunesse, qui la font vivre au pied des chaires, dans les bibliothèques, dans les laboratoires, dans les amphithéâtres, au milieu des collections de tout genre. » L'académie ne se lie donc ni au département, ni à la cour d'appel, ni à aucune autre circonscription administrative. Elle a sa raison en elle-même; elle est parce qu'en un lieu il existe un foyer de haut enseignement et de vie scientifique, et qu'autour de ce foyer se distribuent plusieurs départements, comme les versants d'un bassin naturel. « Voilà, dit le rapporteur, tout le projet de loi. »

Puisque là était toute la loi, il était nécessaire de donner sans retard à ces facultés, si importantes, mais si négligées, les ressources qu'elles n'avaient pas. Le ministre ne faisait aucune difficulté d'avouer leur misère : « On ne trouve aujourd'hui dans nos Facultés, disait-il, ni laboratoires suffisants pour les études pratiques de physique, de chimie ou de mécanique, ni salles pour les conférences. Les collections, si nécessaires à l'étude de l'histoire naturelle, sont incomplètes et mal entretenues; les bibliothèques consacrent à peine, chaque année, quelques centaines de francs à l'acquisition de nouveaux ouvrages, et elles n'offrent en général que des ressources dérisoires aux étudiants laborieux. Cette situation est d'autant plus affligeante que, dans les pays voisins, en Angleterre et en Allemagne, on fait les plus grands efforts pour disputer à notre pays la supériorité des hautes études (1). »

Il aurait pu dire aussi que ces facultés, dépourvues de ressources, manquaient de maîtres; que leurs maîtres manquaient

(1) Exposé des motifs du projet de loi.

de méthode, souvent de savoir; qu'en elles s'étaient acclimatées de détestables habitudes d'indolence ou de déclamation, que les unes s'en tenaient au terre à terre d'un enseignement étroitement professionnel, et que les autres ou languissaient ou cherchaient un succès de mauvais aloi dans des leçons d'apparat fort éloignées du mode qui convient à un véritable enseignement supérieur, et que, si l'on voulait vraiment avoir sur quelques points du sol français des foyers de vie intellectuelle, il fallait avant tout y susciter la vie et l'y entretenir. On se bornait à constater les besoins matériels, et, pour les satisfaire, on se flattait de trouver des ressources sans recourir au Trésor.

L'enseignement supérieur était alors inscrit au budget de l'instruction publique pour une somme de deux millions huit cent mille francs. Il rapportait au Trésor deux millions environ en droits divers, droits d'inscription, droits d'examen. La dépense réelle à la charge de l'État n'était donc que de huit cent mille francs. Cette charge, on ne voulait pas l'accroître, et cependant on voulait augmenter les ressources des facultés.

Pour résoudre ce problème, en apparence insoluble, on eut recours à deux moyens fort simples. Tout d'abord on augmenta les droits d'études et d'examen; puis, au lieu de les laisser aller se fondre avec tous les autres impôts dans les caisses impersonnelles du Trésor, on décida qu'ils seraient versés dans une caisse spéciale, la caisse des facultés, aux dépenses desquelles ils devaient pourvoir avec une subvention du Trésor (1). Ces mesures avaient des avantages : l'enseignement supérieur n'est pas et ne peut pas être gratuit; il coûte plus que les autres ordres d'enseignement. Dès lors rien d'exorbitant à en faire supporter en grande partie les dépenses à ceux qui en profitent, le plus souvent en vue de professions privilégiées comme celles du médecin et de l'avocat. Rien de mieux aussi que de constituer pour l'enseignement supérieur un service financier spécial, soumis au contrôle des pouvoirs publics. Les droits d'études et d'examen ne sont pas des impôts comme les autres. S'ils sont des taxes, ils sont en même temps des rétributions scolaires, et rien de plus naturel que d'en appliquer le produit aux dépenses de l'enseignement. De cette organisation, on se promettait des avantages divers : d'abord des ressources nouvelles, sans recours au Trésor; puis, par la faculté de reporter à l'exercice suivant les sommes restées disponibles, de bonnes habitudes d'ordre et d'économie dans les établissements.

(1) Loi de 14 juin 1854. Titre II, Dispositions spéciales aux établissements d'enseignement supérieur.

Mais, pour pleinement réussir, il aurait fallu pousser plus loin le système, et, au lieu d'une caisse collective de toutes les facultés de France, donner à chaque faculté, ou mieux encore, à chaque groupe de facultés, une personnalité bien distincte, un budget bien à part et ne pas exposer les économies des unes à combler le déficit des autres. Il aurait fallu surtout que le gouvernement n'eût pas d'arrière-pensée, et que dans l'augmentation des recettes des facultés il n'eût pas secrètement escompté une diminution de la subvention du Trésor.

VI

Telles étaient les dispositions de la loi de 1854 relatives à l'enseignement supérieur. La lettre en était claire; mais l'esprit en différait sensiblement selon que parlaient ou le Gouvernement ou le rapporteur. A l'exécution le Gouvernement restait seul et reprenait tout pouvoir. Aussi l'exécution fut-elle loin de réaliser les larges vues qu'avait exprimées le rapporteur.

Il y avait d'ailleurs entre les intentions exprimées et la lettre de la loi une contradiction manifeste. Pour créer les nouvelles académies, on semblait avoir pris comme criterium la préexistence de « foyers de vie intellectuelle ». Reprenant à son compte une parole de Victor Cousin, le rapporteur avait dit : « Pour créer une Faculté, il suffit d'une allocation au budget. Seulement il ne manquera que deux choses : des professeurs et des élèves. Vous aurez un Athénée pour des oisifs; vous n'aurez pas une Faculté sérieuse, ni l'éducation qui convient à la jeunesse d'une grande nation. » Et il avait conclu : « Le siège naturel des académies est là, et là seulement où existent des facultés, et les facultés ne peuvent être que là où existe une vie intellectuelle d'une certaine intensité. La loi ne crée pas ces sortes de courants; elle doit seulement les discerner. » Cependant, bien que bon nombre des facultés créées par le Gouvernement de Juillet fussent anémiques et stériles, bien que cette expérience eût une fois de plus démontré qu'on ne crée pas artificiellement, par décret de la puissance publique ce qui, de sa nature, doit se développer organiquement, on place des académies en plus d'une ville où les facultés étaient incomplètes et misérables, pis encore, en plus d'une ville où il n'y avait pas de facultés.

Aussi qu'arrive-t-il? Il y avait déjà trop de facultés; on en crée de nouvelles. Il fallait concentrer les forces; on les éparpille davantage. D'un seul coup sont instituées huit facultés nouvelles :

une faculté des sciences à Marseille et à Poitiers, une faculté des sciences et une faculté des lettres à Clermont et à Nancy, une faculté des lettres à Douai, une faculté des sciences à Lille(1).

Cette faute commise, pour l'atténuer, il eût fallu doter convenablement les facultés. On comptait, pour le faire, sur les ressources à provenir du remaniement des tarifs, et sur les bons effets du nouveau régime financier. Et de fait, la première année de ce régime, le budget des facultés s'élève brusquement de 2786000 francs à 4161000, accroissement d'excellent augure, si la majeure partie n'en avait été absorbée par les facultés que l'on venait de créer. Mais ce phénomène n'était pas destiné à se reproduire : la crue s'était faite d'un seul coup; à grand'peine l'étiage s'en maintient-il à ce niveau pendant quelques années; bientôt même il s'abaisse sensiblement. En 1861, le budget total des facultés n'est plus que de 3500000 fr.; les recettes ont baissé de 3185000 francs à 2693000; la subvention de l'État elle-même a été ramenée de 976000 francs à 800000. On avait tablé sur l'esprit d'économie des facultés et sur les reports qu'il devait produire. Pas une seule fois on n'eut de report à inscrire au budget. Comment en effet économiser quand on n'a pas le nécessaire? Les frais de cours, de chauffage et d'éclairage sont de 59000 francs dans les facultés des sciences, de 52700 dans les facultés de médecine, de 5374 dans les facultés des lettres. Il est vrai qu'au budget de 1855 on a prévu 800000 francs pour « le renouvellement des collections, l'établissement de laboratoires, d'amphithéâtres, de salles pour les conférences et les exercices pratiques ». Mais comme chaque année les dépenses du personnel vont croissant rien que par le jeu régulier de l'avancement, et comme d'autre part on ne se résout pas à accroître la subvention de l'État, chaque année c'est un déficit, et chaque année, pour le combler, on prend sur la précieuse réserve qui va ainsi diminuant et finit par n'être plus que de 120000 francs. Déception pour les facultés qui légitimement avaient compté sur un accroissement de ressources, et demeuraient aussi pauvres qu'auparavant; déception pour le Gouvernement qui avait secrètement espéré qu'elles se suffiraient à elles-mêmes et qui se trouvait forcé de leur maintenir une subvention de l'État. Devant l'échec du système, on découvre sans détours la pensée fiscale d'où il était sorti : « L'administration et le Conseil d'État en préparant cette loi, le Corps législatif en la votant, avaient l'espoir que les rétributions acquittées par les étudiants

(1) Décret du 22 août 1854.

s'élèveraient rapidement, dans une assez forte proportion pour que le haut enseignement pût un jour *se suffire à lui-même avec ses propres ressources.* Mais l'événement n'a pas répondu à ces prévisions (1). » Et l'on revient à l'ancien système : « A partir du 1er janvier 1862, les établissements d'enseignement supérieur, chargés de la collation des grades, cesseront de former un service spécial. Leurs dépenses seront inscrites au budget des dépenses publiques ; le recouvrement des recettes aura lieu au profit de l'État (2). » Mais, en les reprenant à son compte, l'État ne leur fait pas largesse. Le crédit qu'il demande et qu'il obtient pour elles est de 500000 francs inférieur à leur budget de 1855.

Avec d'aussi maigres ressources, quel progrès était possible? On dote bien çà et là quelque laboratoire privilégié, par exemple celui de Sainte-Claire Deville à l'École normale; mais c'est une exception tout à fait rare, et pour y subvenir il faut la libéralité personnelle de l'Empereur. On crée bien aussi çà et là quelques chaires nouvelles, une chaire de physiologie à la Sorbonne pour Claude Bernard, une chaire de paléontologie au Muséum, une chaire d'épigraphie et d'antiquités romaines au Collège de France, mais le plus souvent c'est par simple transformation, et pour une chaire qui apparaît, une autre disparaît.

VII

Maintenant quel esprit apporte-t-on au gouvernement et à la direction de l'enseignement supérieur ? A la médecine et au droit on ne semble pas demander autre chose que leurs produits accoutumés, des praticiens, non des savants. On ne soupçonne pas que la destination professionnelle n'est qu'une partie de leur rôle et qu'elle ne peut même être pleinement réalisée si la recherche de la science pour la science ne s'y joint pas. Elles ont des programmes bien arrêtés; elles ont des étudiants; elles délivrent des grades. Cela suffit. Pour les sciences et pour les lettres, le problème qu'avait agité sans le résoudre le Gouvernement de Juillet restait toujours posé : quel est le rôle de ces facultés? Est-ce simplement, en intermèdes aux sessions de baccalauréat, de vulgariser les sciences et les lettres pour des auditeurs de passage? Est-ce au contraire de former aux méthodes de la science et des lettres des étudiants véritables? Et, dans ce cas, pour quelle destination? Ce problème, on ne l'aborde pas de front et

(1) Note préliminaire du budget de 1862.
(2) Loi de finances de 1862.

on n'en donne que des solutions bâtardes. A vrai dire, on ne voit pas que ces facultés ont un but spécial; on cherche à les utiliser puisqu'elles sont, mais simplement à titre d'auxiliaires. Ancien professeur de littérature française à Toulouse et à Aix, M. Fortoul avait connu les succès oratoires et mondains du professeur de faculté; il était trop homme d'esprit pour n'en pas avoir reconnu la vanité et les dangers. Un de ses premiers actes ministériels fut d'accoupler les facultés des lettres aux facultés de droit, en prescrivant « que chaque année les étudiants des facultés de droit se feraient inscrire à deux cours de la faculté des lettres (1) ». De la sorte, — et ce devait être en même temps profit pour les étudiants en droit que ce surcroît de travail prémunirait sans doute contre « les habitudes de dissipation des grandes villes », — les facultés des lettres auraient, elles aussi, un auditoire assuré. De la sorte, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur se trouveraient plus intimement rapprochés, plus méthodiquement coordonnés, et l'enseignement des facultés des lettres, trop souvent abandonné au caprice et à la fantaisie des professeurs, ayant désormais des obligations délimitées et étroites, se régulariserait.

On allait même jusqu'à déterminer par quels canaux il se distribuerait désormais, et c'étaient tous canaux d'irrigation sur le champ du voisin. Partant de cette idée que l'enseignement des facultés des lettres est fait pour les étudiants en droit et non pour de vrais étudiants en lettres, on le coupe et on le distribue parallèlement à l'économie des facultés de droit. Il y avait dans celles-ci trois années d'études. Il y en aura trois dans les facultés des lettres, et les professeurs de ces facultés « distribueront leurs leçons de telle sorte que, tout en variant le choix du sujet, ils puissent parcourir en trois années le cercle entier de leur enseignement, et présenter un tableau fidèle des principaux monuments qu'ils sont chargés d'expliquer à la jeunesse : ainsi le professeur de philosophie traitera, la première année, de la psychologie et de la logique; la seconde, de la théodicée et de la morale; la troisième, de l'histoire de la philosophie; le professeur d'histoire, la première année, de l'histoire ancienne; la seconde, de l'histoire du moyen âge, et la troisième de l'histoire moderne. » Et ainsi de tous les autres. A Paris même, où les enseignements sont plus nombreux et plus variés, on fixe de semblables règles : ainsi « le professeur de grammaire comparée prendra le sujet de son ensei-

(1) Arrêté du 7 mars 1853. — Rapport du 10 avril 1853.

gnement, la première année, dans l'étude de la formation des langues grecque, latine et française et de leurs vocabulaires; la deuxième année, dans l'analyse des parties du discours et des flexions des mots de ces trois langues; la troisième année, dans l'exposition de la syntaxe des trois langues et dans l'examen des différences de leurs grammaires (1) ». Ainsi agencé, débité, limité, est-ce un enseignement supérieur des lettres? Est-ce une revision et un complément de l'enseignement secondaire?

Si encore, entre ces digues, on lui laissait un libre cours. Mais outre la direction et le niveau, on entend en régler la marche. Sans doute M. Fortoul n'avait pas tort de demander à ses anciens collègues « un enseignement sage, utile et pratique », et de les mettre en garde contre « l'éloquence théâtrale », « les appels aux passions » et les « sacrifices aux idées du moment et aux caprices de la mode », « tristes moyens qui ne peuvent réussir que devant des auditeurs oisifs et blasés (2)». Mais il allait plus loin, et sa prétention était d'asservir les professeurs à des programmes approuvés par lui *ne varietur* (3). Il y a de lui un mot d'une quiétude alarmante : « Le programme du professeur est tracé d'avance; *il lui est impossible de s'en écarter.* » C'est bien clair. Il ne s'agit pas de science, mais de police. Le souci du ministre, ce n'est pas que les cours de l'enseignement supérieur soient méthodiquement ordonnés, c'est qu'il ne s'y dise rien qui n'ait reçu son estampille. Ce qu'il demande aux professeurs, c'est moins un programme qu'un engagement. Quant à savoir si l'enseignement supérieur peut s'accommoder de cette tutelle, si la rigueur de la méthode n'a pas pour condition même la liberté de l'investigation, si c'est un bon moyen de favoriser cette liberté que de lier pour une année entière le professeur aux divisions et aux subdivisions d'un programme intangible, M. Fortoul n'en a cure. Sa préoccupation est d'un autre ordre. Il faut surveiller, il faut tenir en main l'enseignement supérieur. La politique l'exige; la science s'en arrangera comme elle pourra.

Et ce n'était pas mesure de circonstance, destinée à promptement disparaître. Tant que le régime impérial ne se sera pas détendu, elle sera rigoureusement maintenue, comme un moyen d'ordre et de gouvernement. A peine installé à la place de M. Fortoul, M. Rouland s'empresse de le rappeler. « L'institution des programmes annuels, dit-il, me paraît excellente... Elle a déjà prévenu

(1) Arrêté du 7 mars 1853.
(2) Rapport du 10 avril 1852.
(3) Circulaire du 19 octobre 1852.

beaucoup d'écarts... Mais il ne suffit pas que MM. les professeurs aient rédigé un programme et que ce programme ait reçu l'approbation de l'autorité compétente. Il faut surtout qu'il soit fidèlement suivi; il faut que des développements intempestifs... ne viennent pas troubler l'enseignement normal (1). » Et il prescrit que dans la salle de chaque cours « une place particulière soit affectée au recteur ou à son délégué spécialement chargé de la surveillance de l'enseignement supérieur (2) ». Défiance et surveillance sont restées le mot d'ordre.

VIII

Passons maintenant du centre à la périphérie, du ministère aux facultés. Quel est leur état? Quelle est leur vie? Quelles sont leurs tendances? Quelles sont leurs idées? A ces questions, on peut répondre exactement, grâce aux souvenirs personnels des contemporains, grâce aussi à l'enquête ouverte par M. Duruy dès son entrée au ministère, après M. Rouland.

Les bâtiments d'abord. — Presque partout ils sont misérables. Nulle part ils ne sont suffisants. Il n'y a guère que Caen, Rennes, Nancy et Clermont qui aient décemment logé leurs facultés. Ailleurs, on les a mises provisoirement dans le premier local qui se trouvait disponible: à Lyon, au dernier étage du Palais Saint-Pierre; à Toulouse, dans un vieux couvent; à Bordeaux, dans les communs de l'Hôtel de Ville; à Douai, dans un Mont-de-Piété abandonné; à Lille, dans un coin du lycée; à Marseille, dans un hôtel particulier; à Montpellier, partie à la Mairie, partie dans un labyrinthe de vieilles maisons, et elles attendent là, patientes et honteuses, la fin d'un provisoire qui ne finit jamais. Sous ces abris, elles n'ont même pas toujours le strict nécessaire. Aux facultés des lettres et aux facultés de droit, il suffit à la rigueur de quelques amphithéâtres de cours; mais les facultés des sciences et les facultés de médecine ont d'autres exigences; il leur faut des salles de collections et des laboratoires. Presque partout elles en manquent, ou ce qu'elles ont sous ce nom, ne mérite pas ce nom: des sous-sols humides, des soupentes obscures, des chambres nues où s'entassent livres, instruments et objets de collection.

C'est la misère des logements insalubres. De presque partout, dans l'enquête de 1865, s'élève la même plainte: « L'amphithéâtre construit en contre-bas du sol est sombre et humide; le labora-

(1) Circulaire du 15 mars 1858.
(2) Règlement du 28 février 1858.

toire de chimie n'a pas de place pour les objets de collection, ni de magasin pour les produits; le cabinet de physique est un lieu de passage (1). » « Les amphithéâtres étroits, sombres, nus, sont inférieurs à des classes de lycées (2). » « Il faut exhausser par mesure d'hygiène le laboratoire d'histoire naturelle qui manque d'air; il faut assainir le laboratoire de chimie dont le sol est empoisonné (3). » Toutes ces doléances, un mot cruellement vrai de Claude Bernard les résume : « Les laboratoires sont les tombeaux des savants. »

A Paris, même insuffisance et mêmes dangers. Depuis la Restauration, il est question d'agrandir la Sorbonne. Le Gouvernement de Juillet a mis le projet à l'étude, le second Empire l'y remet à son tour, mais il se contente de poser solennellement une première et unique pierre de l'édifice à venir; en attendant la suite, la Faculté des lettres continue d'étouffer dans des salles basses et enfumées, et la Faculté des sciences se passe de laboratoires. A la Faculté de médecine, l'École pratique avec ses salles de dissection, surplombées de toutes parts par les hautes maisons du voisinage, contiguës à l'hôpital des femmes en couches, sans air, sans dégagements, est un foyer d'infection que la police ferait vite fermer et raser si ce n'était pas un établissement public. Dans la rue de l'Arbalète, la vieille École de pharmacie menace ruine de toutes parts et est étayée à tous les flancs. Au Collège de France, Claude Bernard travaille dans un sous-sol mortellement humide. Au Muséum, le Gouvernement de Juillet a élevé des serres et une galerie de minéralogie et de botanique; mais aucun service n'a de laboratoire, et toutes les autres collections sont à l'étroit; et des milliers de caisses, pleines d'objets non classés, vont s'entassant pêle-mêle dans les coins et recoins, dans les caves et les greniers. L'École des chartes n'a pas de chez soi; elle reçoit l'hospitalité dans une petite et sombre annexe des Archives. Dans tout Paris, il n'y a guère qu'un bon laboratoire, celui de Sainte-Claire Deville, à l'École Normale, créé et doté par la libéralité personnelle de l'Empereur.

Et dans ces pauvres bâtiments, les ressources font défaut. La dotation de l'enseignement supérieur est maigre. Répartie entre tant de services, elle devient dérisoire. La Faculté de droit de Paris reçoit 1,000 francs par an pour sa bibliothèque; la Faculté des sciences doit pourvoir aux frais de tous ses cours et de tous

(1) Lille.
(2) Dijon.
(3) Besançon.

ses laboratoires avec 8 900 francs; à l'entretien et à l'accroissement de ses collections, avec 1 500 francs. Dans les départements, une Faculté des sciences n'a pas plus de 1 800 francs pour toutes les dépenses de chauffage, d'éclairage, de cours et de laboratoires; elle ne dispose que de 800 à 900 francs pour ses collections; pour sa bibliothèque, le plus souvent elle n'a rien. Aussi dans l'enquête, est-ce partout un cri de détresse : « Le cabinet de physique manque d'instruments de précision. 700 francs suffisent très difficilement aux besoins annuels du cours de chimie (1). » « Le professeur de physique se plaint de ne pouvoir acheter les instruments nouveaux dont il aurait besoin pour tenir ses auditeurs au courant de la marche de la science et répéter devant eux les expériences les plus récentes (2). » « Le crédit de 400 francs alloué aux collections ne permet pas de les maintenir au niveau du progrès de la science (3). » « La Faculté manque absolument des instruments, des modèles et même des dessins nécessaires aux démonstrations des cours de mécanique et de machines. Les collections font également défaut pour le cours de dessin appliqué aux arts industriels et jusqu'ici le professeur en a supporté les frais (4). » « Les instruments nécessaires aux expériences d'astronomie et de physique sont peu nombreux et insuffisants... Les moyens de démonstration manquent presque complètement (5). »

Et ce peu que l'on donne, va tout entier aux frais des cours publics. Pour les recherches personnelles des professeurs, rien, absolument rien. « Qui voudra me croire, écrit Pasteur, quand j'affirmerai qu'il n'y a pas, au budget de l'instruction publique, un denier affecté aux progrès des sciences physiques par les laboratoires (6)? »

Ajoutez à cela que les auxiliaires manquent aux professeurs, qui souvent n'ont pas de préparateur, quelquefois même pas de garçon de laboratoire. Dans la brochure citée plus haut, Pasteur parle d'un membre de l'Académie des sciences qui depuis dix ans « n'a pas eu un seul jour, à son service, l'aide d'un garçon de laboratoire, n'a pas touché à un ustensile, n'a pas sali un verre, sans avoir été contraint de le nettoyer ensuite de ses mains ». Qu'ajouter à ce fait? Il dit tout.

(1) Poitiers.
(2) Strasbourg.
(3) Bordeaux.
(4) Lille.
(5) Paris.
(6) *Le Budget de la Science,* Paris, 1868.

En outre de ces misères, que de lacunes dans l'enseignement! Quelques années plus tard, un ministre de la République pouvait encore dire au Congrès des Sociétés savantes : « Vous le savez comme moi, dans nos facultés des lettres, il n'y a qu'une chaire de littérature ancienne; les études latines et les études grecques sont confiées à un seul professeur. Pour l'histoire, c'est encore pis : le même professeur est chargé d'enseigner toute l'histoire et, de plus, la géographie, ce qui veut dire que la géographie n'est pas enseignée. C'est à Paris seulement qu'il y a un professeur spécial de géographie. Malgré l'importance que l'étude des littératures étrangères a prise dans notre siècle, nous n'avons qu'une chaire de littératures étrangères par faculté (1) ». Et ce n'étaient là que des exemples. Combien d'autres lacunes! Dans les facultés des lettres, aucun enseignement de l'histoire et de la littérature du moyen âge, du sanscrit, de la grammaire comparée, de l'archéologie; dans les facultés des sciences, sauf à Paris, le triple enseignement de la zoologie, de la botanique et de la géologie imposé au même professeur; dans les Facultés de droit, aucun cours de droit constitutionnel, d'histoire du droit, de droit maritime; une seule chaire d'économie politique, celle de Paris.

IX

Dans ces cadres étroits, dénuées du nécessaire, les Facultés languissent. Celles de droit et de médecine, qui ont des étudiants, font leur besogne professionnelle, parfois avec éclat, toujours avec utilité. Mais les autres, celles des sciences et des lettres, qui n'ont pas d'élèves propres, sauf à elles toutes quelques douzaines de maîtres d'études il leur faut bien se transformer en *Athénées* et parler pour le *grand public.* Le grand public, c'est-à-dire le public anonyme, bigarré, fait de jeunes et de vieux, de messieurs et de dames, de passants et d'habitués, frivole et difficile, c'est pour le professeur de faculté le but et la récompense, mais souvent aussi le cauchemar et le corrupteur. On ne pense qu'à lui; on s'ingénie à l'attirer, à le capter, à le retenir; on note à ses amis comme un succès la présence « de dames et d'officiers de la garnison » ; à ce public, on sacrifie le sérieux de l'enseignement, ou bien, au prix du labeur de toute une semaine, on le lui dissimule sous les agréments d'une forme éloquente ou spirituelle. Malgré soi on se plie à ses goûts et à ses exigences; comme l'allu-

(1) M. Jules Simon, *Discours prononcé à la séance annuelle des Société savantes,* 1873.

sion politique est toujours en France un moyen de succès, on flétrit les Vandales qui morcellent le jardin du Luxembourg, en faisant applaudir les vers de Ronsard sur les bûcherons de la forêt de Gâtine. Que de talent, que d'esprit, que d'efforts, parfois que de science, gaspillés et perdus, avec cette parole qui charme un instant les auditeurs et s'évanouit! Heureux quand les leçons se condensent en quelque livre remarquable, comme la *Cité antique* de Fustel de Coulanges et la *Famille* de M. Paul Janet, à Strasbourg; les *Moralistes français* de Prévost-Paradol et les *Empereurs romains* de M. Zeller, à Aix; les *Moralistes sous l'Empire romain* de M. Martha, à Douai.

A côté des favoris, il y a les délaissés, parfois des incapables, des invalides de l'enseignement secondaire qui, ne pouvant faire ou tenir une classe, ont reçu en échange une chaire de faculté; parfois aussi de vrais savants qui, dépourvus de l'art de bien dire et n'ayant pas d'élèves à former, parlent devant des banquettes vides. Et ce contraste entre les divers auditoires d'une même faculté en dit long sur la vanité de l'enseignement. Voici, sans un trait de satire, d'après les notes d'un témoin impartial, l'image d'une faculté des lettres de ce temps, dans une ville de moyenne importance qui s'est toujours piquée de goût pour les choses de l'esprit. « Cours de littérature ancienne. Le professeur, un savant fort érudit; parole simple, facile et précise. Il expose la métrique des chœurs d'*Œdipe roi.* Trois auditeurs, maîtres d'études au lycée, qui écoutent, ennuyés, comme à une corvée. — Cours de philosophie. Vieux professeur infirme; désormais incapable de l'effort qui lui a valu autrefois des succès d'homme d'esprit. Parle au hasard, sur un sujet quelconque. Deux auditeurs : l'appariteur et moi. — Cours d'histoire. Professeur jeune, instruit, éloquent. Traite de Jeanne d'Arc. Public nombreux; sur l'estrade, derrière le professeur, une double couronne de jeunes filles et de dames; sur les bancs de l'amphithéâtre, la jeunesse de la ville; *spectatum veniunt...* — Cours de littérature française. Professeur homme d'esprit et de savoir, mais fatigué et désabusé. Se contente le plus souvent de lire d'une façon remarquable quelque passage des auteurs qu'il explique. Très peu de monde d'ordinaire. De temps à autre, l'École normale primaire vient tout entière au cours. Alors c'est fête. Le professeur retrouve les accents d'autrefois et se fait applaudir. — Cours de littérature étrangère. Professeur de talent, fort instruit. Chacun de ses cours annuels est un livre; chaque leçon est un chapitre de ce livre. Pourtant ne parvient pas à forcer le succès; sa parole embrouillée n'attire pas. »

D'un tel enseignement, il ne sort pas, il ne peut pas sortir d'élèves. D'où viendraient-ils? où iraient-ils? de quoi feraient-ils l'apprentissage? Le seul fruit de ces cours, quand ils réussissent, c'est d'entretenir dans le public qui les fréquente un certain amour, parfois prétentieux, des lettres, « ce répertoire unique des carrières les plus diverses ». Cela, nul ne l'a jamais mieux dit que J.-J. Weiss, qui fut professeur de faculté, avec des succès inégaux, à Aix, puis à Dijon : « Mon auditoire d'Aix-en-Provence m'a rendu pour toujours classique. C'étaient environ deux cents personnes de tout âge, depuis seize ans jusqu'à soixante, la plupart de condition moyenne, un fonds d'étudiants fourni par la Provence, le Comtat, la Corse, l'Algérie, les Échelles du Levant, des conseillers à la Cour et des magistrats de tout grade, des intendants et des officiers d'intendance, réunis en ce moment à Aix pour le règlement définitif des comptes de la guerre de Crimée, un certain nombre de femmes, quelques juifs. Tout cela formait un auditoire attentif et redoutable, en qui la nourriture était riche et solide, dont le goût surgissait par éclairs, prompt et fin. Le jeudi, vers quatre heures de l'après-midi, je traversais le Cours, principale artère de la ville, pour me rendre au coin retiré et silencieux où s'abritait la salle des conférences de la Faculté. Le soleil dardait encore, ses rayons expiraient, mais violemment, et je pouvais quelquefois me demander si l'excès de la chaleur n'aurait pas retenu à la maison une partie de mon public. Mais ils étaient tous là, mes fidèles auditeurs, si appropriés aux choses dont j'allais les entretenir, si munis pour m'y approprier moi-même par toute la curiosité intelligente qui s'échappait de leurs physionomies! Au-dessus de nos têtes, entre eux et moi, une Muse flottait, invisible et transparente sous son éther, semant le feu poétique qui allume les âmes et qui les transporte ou les tient au niveau des hauts et profonds poètes ou des poètes dégagés, qui nous met à l'unisson de leurs grandes paroles, de leurs jeux et de leurs ris, qui nous fait créer à nouveau les belles œuvres dans le moment que nous les lisons, les sentons et les expliquons. Cet état d'esprit apparaissait alors libre et discipliné tout ensemble, cohérent et diffus, dans une réunion de deux cents personnes de toute condition et de tout âge. Il n'est pas commun. Je ne sais si on le retrouverait aujourd'hui dans aucun auditoire, à ce degré et avec ces qualités. Je ne me flattais pas de l'avoir éveillé, il me suffisait de m'y sentir adéquat. Il était le produit d'un esprit plus général créé et entretenu par l'éducation qu'avait donnée pendant quarante ans l'Université impériale (1808-1850) aux enfants des classes aisées

ou cultivées de la nation, aux enfants de tous ceux qui cherchaient à s'élever vers l'aisance ou la culture par le travail continu et l'épargne acharnée...

« Si méthodique que fût mon cours, ceux qui voulaient bien venir l'écouter ne pouvaient deviner ni pressentir la veille de quoi je leur parlerais le lendemain, si c'était du *Philosophe marié*, ou d'*Annette et Lubin*, ou des *Trois Sultanes*.

« Cependant ils se trouvaient être aussi imprégnés que moi de mon sujet. Moi, je savais, du matin seulement, les vers que je leur récitais avec admiration et leur savourais. Ma mémoire avait beau être fraîche et fidèle, quelquefois elle bronchait. Je disais la « moralité » des *Trois Sultanes*, l'eunuque *Osmin* remercié :

> ... Me voilà cassé!
> Ah! qui jamais aurait pu dire...

« Et j'hésitais. Et tout à coup un conseiller de soixante-cinq ans, assis au pied de ma chaire, me soufflait le reste :

> Que ce petit nez retroussé
> Changerait les lois d'un empire? (1)

Charmant, à coup sûr, ce vieux conseiller qui souffle à un jeune maître dont la mémoire hésite « le nez retroussé » de la sultane. Mais est-ce bien pour cela qu'il y a des facultés?

En regard de ce tableau, voici la contre-partie :

« ... Comme la gratuité absolue était et devait être la loi de ces établissements, on adopta pour l'admission du public le régime le plus singulier. Les portes furent ouvertes à deux battants. L'État, à certaines heures, tint salle ouverte pour des discours de science et de littérature. Deux fois par semaine, durant une heure, un professeur dut comparaître devant un auditoire formé par le hasard, composé souvent à deux leçons consécutives de personnes toutes différentes. Il dut parler sans s'inquiéter des besoins spéciaux de ses élèves, sans s'être enquis de ce qu'ils savent, de ce qu'ils ne savent pas. Quel enseignement devait résulter de telles conditions? On l'entrevoit sans peine. Les longues déductions scientifiques, exigeant qu'on ait suivi toute une série de raisonnements, durent être écartées. L'auditeur vient ou ne vient pas au cours selon ses occupations ou son caprice. Faire une leçon qui suppose nécessairement que l'élève a assisté à la leçon précédente, qu'il s'est préparé avant de venir, c'est faire un calcul qui

(1) J.J. Weiss, Préface des *Essais sur l'histoire de la littérature française*.

sera sûrement couronné de peu de succès. Que signifie, dans un tel régime, ce mot terrible « avoir peu de succès »? C'est avoir peu d'élèves; en d'autres termes, ce qui est le signe d'un enseignement vraiment supérieur devait devenir une sorte de reproche. Laplace, s'il eût professé dans de pareils établissements, n'aurait certainement pas eu plus de douze auditeurs. Ouverts à tous, devenus le théâtre d'une sorte de concurrence dont le but est d'attirer et de retenir le public, que seront les cours supérieurs ainsi entendus? De brillantes expositions, des « récitations » à la manière des déclamateurs de la décadence romaine. Qu'en sortira-t-il? Des hommes véritablement instruits, des savants capables de faire avancer la science à leur tour? Il en sort des gens amusés durant une heure, d'une manière distinguée, il est vrai, mais dont l'esprit n'a puisé dans cet enseignement aucune connaissance nouvelle (1). »

Avec ce genre de vie faut-il s'étonner qu'entre professeurs d'une même faculté il n'y ait pas de liens? En fait, la faculté n'est qu'une entité administrative, elle n'est pas un corps; ses professeurs ne se rencontrent que sur l'affiche ou devant les tables des jurys d'examen. Hors de là, chacun vaque, à sa guise, à son enseignement propre. Aucun but commun; aucune coordination d'efforts; nulle communauté d'intérêts; nulle collaboration. Isolement individuel et égoïsme.

De faculté à faculté, même absence de cohésion et de liens. Rien ne rapproche; tout sépare au contraire, les origines et les affinités; littérateurs et scientifiques viennent en général de l'École normale; juristes et médecins ne sont pas universitaires; les uns sont des professionnels, les autres des théoriciens; pour ceux-ci, l'enseignement, les livres et le laboratoire sont la vie du professeur; pour ceux-là, la leçon n'est que l'accessoire, l'essentiel est le barreau ou la clientèle.

Et puis on a prétendu faire de chaque faculté un tout complet et indépendant; on n'a pas vu qu'entre les sciences et la médecine, les lettres et le droit, il y a des rapports qui devraient se retrouver dans l'organisation même des enseignements. Aussi les facultés diverses qu'un hasard, beaucoup plus qu'un dessein concerté, a placées dans une même ville, demeurent-elles l'une à côté de l'autre à la façon de compartiments étanches et impénétrables. Leurs professeurs ne se rencontrent qu'une fois l'an, à la messe du Saint-Esprit et à la séance de rentrée. Ils n'ont rien à faire en commun.

(1) E. Renan, *Questions contemporaines.*

Le pis, c'est que presque partout on s'est fait si bien à ce régime qu'on en est venu à n'en pas concevoir d'autre. Les doléances sur la misère des bâtiments et sur la pénurie du matériel sont nombreuses dans l'enquête de 1865. Elles sont beaucoup plus rares sur l'état moral des facultés et sur la fausse direction qu'a prise l'enseignement supérieur. Plus rares encore sont les vues de réforme. Le mal s'est généralisé au point de n'être plus senti, et même de paraître un bien. On ne demande ni réformes d'ensemble, ni réformes de détail; tout au plus réclame-t-on çà et là quelques chaires nouvelles. Une seule voix, celle d'un recteur, M. Chéruel, s'élève de Strasbourg, franche et hardie, pour signaler le mal et demander des remèdes.

« ... Les libérales concessions du pouvoir, sollicitées par mille convoitises locales, ont multiplié les écoles secondaires de médecine, les Facultés des sciences, des lettres, celles même de droit. Le savoir, fractionné comme une monnaie courante, a été répandu par petites sommes, et les écoles restreintes pullulent au détriment des grandes.

« Dans l'acception la plus élevée du mot, une *École* est un faisceau de doctrines que relie un esprit commun, unité féconde qui se prête à la variété des recherches et des résultats. Ces foyers de lumière ne s'allument pas partout; il leur faut un sol favorable et un ciel ami... Partout où s'implante et fructifie le génie des fortes études, il se constitue, pour ainsi dire, un climat universitaire. J'entends par là un ensemble d'idées, de mœurs, de goûts, de principes, que les pères transmettent aux fils... Ceux qui naissent et grandissent dans l'atmosphère d'Oxford ou de Gœttingue y respirent à pleins poumons le souffle qui nourrit les philologues, les critiques et les penseurs.

« La France a-t-elle bien conservé la religion des hautes études? Où retrouver chez nous la filiation des doctrines, leurs fécondes alliances, leur harmonique épanouissement? L'esprit universitaire s'est éteint partout...

« Le voyageur qui visite nos centres académiques y admire surtout l'absence de vingt chaires magistrales qui font la renommée des Universités étrangères, et autour desquelles se pressent les linguistes, les archéologues, les ethnographes, les publicistes, les économistes, les diplomates. Après avoir lu nos programmes, il nous demande ce que nous entendons par *académie*, et nous prie de lui donner une définition qui s'applique également à Strasbourg, à Douai et à Clermont. Nous sommes obligés de répondre qu'en matière d'instruction supérieure, la France et

l'Allemagne procèdent en vertu de principes diamétralement opposés. Chez nous, les facultés sont disséminées de manière à partager la science entre un plus grand nombre de villes ; chacune aussi n'en peut avoir qu'une petite part... A cet éparpillement, on préfère, au delà du Rhin, la concentration. Chaque Université porte en ses flancs l'encyclopédie des hautes études...

« Pour nous rendre compte des deux systèmes, considérons-les dans leur nature et dans leurs conséquences. L'intention, louable sans doute, qui dota Aix et Douai du droit et des lettres, Marseille et Lille des sciences, a réparti les denrées au gré des consommateurs... Mais les esprits avides de connaissances variées ne se résignent point à cet étroit partage. L'étudiant jaloux d'étendre son horizon peut-il prendre chaque jour la voie ferrée pour aller entendre des leçons, ici de droit public, là d'hygiène, plus loin de géologie ? Voilà pourquoi nos voisins rassemblent dans leurs centres universitaires toutes les connaissances humaines. Ils ne se contenteraient pas d'un enseignement fragmentaire dont les membres disjoints sont jetés aux quatre coins du pays. Ils veulent que les éléments de la science universelle, rapprochés, combinés, unis sans être confondus, éclairés et fécondés par une réciproque influence, forment un tout et vivent d'une vie commune, au sein de chaque Université (1). »

Et ce qui rend plus pénibles encore l'insuffisance des ressources et les défauts de l'organisation générale, c'est qu'à ce moment se manifeste, surtout dans le domaine des sciences de la nature, une merveilleuse fécondité d'invention. C'est l'époque où Claude Bernard achève de créer la médecine expérimentale, ébauchée par Magendie, où Wurtz élargit la chimie organique, où Ch. Robin constitue l'anatomie moléculaire, où Verdet, trop vite disparu, renouvelle certaines parties de la physique, où Sainte-Claire Deville découvre les lois de la dissociation, où Berthelot accomplit une révolution dans la philosophie naturelle en découvrant la synthèse organique, où Pasteur en prépare une autre par ses premiers travaux sur les générations spontanées et les fermentations. Pleines et riches semences, mais exposées à ne pas donner tous leurs fruits si l'on ne se décidait pas enfin à amender le sol sur lequel elles tombaient.

(1) *Enquête de* 1865, Archives du ministère de l'instruction publique.

X

Heureusement cette nécessité fut comprise par le ministre qui succédait à M. Rouland. De M. Duruy date l'ébranlement dont les ondes se sont propagées jusqu'à nous et iront au delà. Dans l'histoire politique du second Empire, M. Duruy a laissé, malgré la révocation de Renan, la réputation d'un ministre libéral. Dans l'histoire plus particulière de l'enseignement public, personne ne lui refusera celle de ministre novateur. Avec lui, les questions d'enseignement public prennent une plus large place dans les préoccupations du gouvernement, et l'enseignement supérieur en particulier est enfin tenu pour autre chose qu'une officine à fabriquer des avocats, des médecins et des pharmaciens. Pour la première fois au cours du siècle, un ministre déclare qu'il « répond à de grands intérêts » ; que chez un peuple régi par des institutions démocratiques, plus que chez tout autre peuple, « il importe de ne point laisser dépérir le goût des études sévères ; qu'il faut encourager et recuter le groupe des hommes d'élite dont la gloire rejaillit sur le pays tout entier et se continue dans son histoire » ; qu'enfin « les grandes études réagissent sur les études inférieures qu'elles entraînent à leur suite pour les porter plus haut et plus loin (1) ». Mais que la réalité était loin de cet idéal ! L'enquête de 1865 n'avait guère mis au jour que des misères, misères matérielles et misères morales. Sous peine de les perpétuer et de les accroître en les perpétuant, il fallait susciter dans l'enseignement supérieur l'esprit d'activité et de progrès, lui faire entrevoir, comprendre et accepter des tâches nettement définies, et, au lieu de la gêne, lui procurer l'aisance.

Fallait-il en modifier l'organisation générale ? M. Duruy ne semble pas l'avoir pensé. On se demanda bien un instant, autour de lui, si le mieux, pour faire vivre les facultés, n'était pas d'en diminuer le nombre, ou, à défaut de ce remède héroïque, d'en avoir de deux sortes, de deux degrés, les unes complètes, les autres incomplètes. Mais des considérations politiques firent écarter cete idée, et l'on s'en tint à la vieille organisation composite et sur tant de points artificielle, qui, depuis 1808, s'était faite et modifiée, un peu à l'aventure, au caprice des événements, et non sous la logique continue d'une même idée directrice. « L'organisation de notre enseignement supérieur, déclarait M. Duruy, dans

(1) *Statistique de* 1868, Rapport à l'Empereur.

le rapport à l'Empereur placé en tête de la *Statistique* de 1868, n'exige pas de grandes réformes : l'édifice est ancien, mais solide en ses assises; il n'y faut que des appropriations pour des nécessités nouvelles. » Il part de cette idée familière au Consulat et à l'Empire que, sauf de très rares exceptions, savants et lettrés se distribuent en deux catégories, le plus souvent exclusives l'une de l'autre : d'un côté les chercheurs, de l'autre les professeurs; d'un côté ceux qui trouvent, de l'autre ceux qui enseignent. D'où, par voie de conséquence, toute une série de distinctions, de divisions et de séparations : d'abord la distinction de deux fonctions dans l'enseignement supérieur, le progrès de la science et la diffusion de la science; puis la séparation des établissements où la science se fait et de ceux où s'enseigne la science faite; enfin la division du devoir de l'État envers les hautes études : d'une part développer les études théoriques, de l'autre développer l'enseignement; assurer les meilleurs moyens de produire et fournir les meilleurs moyens d'enseigner.

De là, dans le programme général de M. Duruy, deux parties parallèles. En premier lieu, développer l'enseignement supérieur enseignant. On sait ce qu'il était. M. Duruy lui assigne pour but « de mettre l'auditeur en possession des méthodes qui lui apprendront les sciences que ces méthodes ont créées ». C'est tout une révolution, du moins pour les facultés des lettres et des sciences, que cette définition. Mettre l'auditeur en possession des méthodes de la science, tel n'avait pas été jusque-là le souci des professeurs; tel n'avait pas été davantage celui des auditeurs. Pour s'initier aux méthodes, ce qu'il faut, ce ne sont pas de ces auditeurs de passage, gens de tout âge et de toute condition, que le talent des professeurs appelait au pied des chaires; ce sont des élèves, de vrais élèves, qui seront pour les maîtres des compagnons d'atelier. Et c'est bien là ce que voulait M. Duruy. « Nous avons, disait-il, un problème à résoudre, celui de donner à nos professeurs, au lieu d'un auditoire flottant et sans cesse renouvelé, de véritables élèves. » Non pas qu'il songeât à fermer brusquement les portes des Facultés à quiconque ne pourrait montrer carte d'étudiant; non, les leçons au *grand public* lui semblaient même d'un effet bienfaisant, en provoquant une certaine « agitation intellectuelle » dans des villes où, sans elles, « il n'y en aurait pas »; mais il entendait que désormais, au lieu d'être « le principal », elles devinssent « l'accessoire ».

Mais les élèves, d'où les faire sortir? Des lycées et des collèges où jusqu'ici ils ont vainement attendu l'appel des facultés. On se

souvient qu'à la fin du Gouvernement de Juillet, Salvandy avait voulu donner aux facultés, surtout à celles des départements, un objet précis d'action en faisant d'elles autant d'écoles normales secondaires. M. Duruy reprend le projet à son compte. Il demande aux facultés de consacrer le meilleur de leurs efforts à la préparation aux grades académiques. Qu'elles donnent un enseignement propre à former des licenciés, qu'elles entrent en correspondance avec les milliers de bacheliers des collèges communaux qui, faute d'excitant et de moyens de travail, risquent de rester bacheliers toute leur vie, et elles auront une clientèle sérieuse et fixe d'étudiants véritables. Comme les facultés de droit et de médecine, elles auront à leur tour leurs élèves professionnels, et le talent de leurs maîtres ne se consumera plus dans les effets incertains du cours public; il aura des résultats plus utiles, en propageant les méthodes de la science parmi ceux qui, à un degré plus bas, ont pour fonction, eux aussi, de propager la science.

Mais, il faut bien le dire, à ce but nouveau répondaient assez mal les cadres des facultés ; un seul homme pour enseigner l'histoire universelle et la géographie ! un seul, pour initier aux méthodes de la zoologie, de la botanique et de la géologie! Était-il possible, avec des moyens aussi réduits, d'espérer pour les facultés françaises, « la variété, le mouvement et la vie d'Universités autrement composées ? » N'était-il pas à craindre que l'enseignement des facultés ne s'en tînt toujours aux généralités vagues, sans les précisions de détail qui sont l'œuvre du travail divisé, et que par suite ne fût manquée la fonction nouvelle qu'on assignait aux Facultés ? M. Duruy sentait la difficulté. Mais, pour la résoudre, il faisait fond sur un moyen douteux.

Les nombreuses créations d'enseignements qui eussent été nécessaires, il n'y fallait pas songer, non pas, comme le disait le ministre, qu'il y eût obligation de respecter « l'économie si bien réglée de notre enseignement » ; — économie en effet, parcimonie et pénurie ;— mais parce que le budget ne le permettrait pas. Pour combler les lacunes et mettre dans l'enseignement supérieur « la variété qui attire, le mouvement qui fait la vie, l'émulation qui garantit le progrès », M. Duruy comptait sur les enseignements libres. Il en avait fait, en dehors des facultés, une expérience heureuse. A son instigation, et bien que la liberté de l'enseignement supérieur ne fût pas encore inscrite dans les lois, il s'était créé, par toute la France, un très grand nombre de cours et de conférences littéraires et scientifiques. Le ministre espérait que du dehors l'usage des cours libres, encouragé par lui, péné-

trerait au dedans des facultés elles-mêmes, et qu'autour des trop rares professeurs en titre se formerait, comme en Allemagne, toute une légion de *privat-docenten*. C'était son dessein bien arrêté d'en favoriser la formation. « A nos facultés de médecine et de droit, disait-il, sont adjoints des agrégés qui rendent d'incontestables services. Comme ils ont tous le titre de docteur qui est indispensable pour professer dans l'enseignement supérieur officiel, ils pourraient être autorisés à ouvrir des cours, dans le local et avec le matériel de la faculté. Les facultés des lettres et des sciences ont eu aussi leurs agrégés. L'institution est tombée en désuétude... Ceux des agrégés des lycées qui sont en même temps docteurs, se trouveraient dans les conditions des agrégés de droit et de médecine et jouiraient des mêmes avantages. Ceux qui ne le sont pas pourraient du moins être associés, moyennant indemnité, à une partie des travaux que les écoles normales secondaires, si elles se développent et prospèrent, imposeront aux professeurs titulaires. Les thèses de doctorat, dans les facultés des lettres, constituent le plus souvent des ouvrages qui restent. Dans celles des sciences et de droit, ce sont encore des travaux considérables. Aussi le grade de docteur est-il, en France, bien plus difficile à conquérir qu'en tout autre pays. Cependant, au delà du Rhin, ce titre suffit à de nombreux *privat-docenten* pour ouvrir un cours à la faculté... Il serait à souhaiter qu'il en pût être de même en France. *L'administration de l'instruction publique est disposée à favoriser de tout son pouvoir cette forme de l'enseignement libre.* »

Tout cela impliquait dans l'enseignement supérieur, et surtout dans les facultés des lettres, un changement de front et une direction nouvelle, les études précises à la place des généralités oratoires. Historien de profession, M. Duruy savait le prix de l'érudition. Aussi n'hésite-t-il pas à la prêcher aux facultés. « En étudiant le mouvement littéraire de ce temps, on est conduit à penser que le goût du public français pour les études sévères s'émousse et s'affaiblit. Il semble qu'en dehors de l'Académie des inscriptions et de l'École des chartes, l'érudition nous effraye. On préfère les lettres pures, les vérités générales, la peinture des caractères et des passions, l'analyse du cœur humain, le style brillant des lectures faciles, et ces innombrables études de critique dont quelques-unes ne sont que la forme littéraire de cet esprit frondeur, une des formes les plus anciennes et les plus vives du génie national. Mais il y aurait péril pour les lettres elles-mêmes à dédaigner l'érudition, comme un objet de vaine et

inutile curiosité. L'esprit français perdrait de sa force, puisqu'il laisserait tarir pour lui une des trois sources de vie, d'inspiration et d'études fécondes où les lettres se retrempent et se fortifient: l'homme et la société, Dieu et la nature, l'humanité et son histoire. »

Voilà pour l'enseignement. Sur le second article de la réforme, développer les études théoriques, le programme de M. Duruy n'était ni moins large, ni moins nettement articulé. Tout d'abord, constituer enfin le budget de la science, puis, à l'aide de ce budget, fournir aux travailleurs des moyens de travail ; organiser des laboratoires de recherche, distincts des laboratoires d'enseignement ; multiplier les moyens d'information ; tenir les bibliothèques au courant de toutes les publications savantes ; créer des recueils périodiques pour rendre compte des travaux et des découvertes de la France et de l'étranger ; accroître le nombre des missions scientifiques ; favoriser les publications de science et d'érudition par des subventions ou des souscriptions ; assurer le recrutement des travailleurs et des chercheurs par des bourses de haut enseignement, complément nécessaire des bourses des lycées ; établir, pour des besoins constatés et non encore satisfaits, de nouveaux établissements, une école théorique d'agronomie au Muséum, un observatoire central de physique et de météorologie au parc de Montsouris ; faire effort enfin pour décentraliser la science, en groupant, dans chaque académie, autour des Facultés, les sociétés savantes des départements, désorientées et stériles.

Pour réaliser pleinement ce double programme, il eût fallu à M. Duruy beaucoup d'années de ministère, beaucoup d'argent, et, dans les corps enseignants, beaucoup de bonne volonté et même quelque enthousiasme. D'années de ministère il n'eut que cinq ; d'argent il n'obtint, en ces cinq ans, que 480 000 francs de plus au budget de l'enseignement supérieur ; de bonnes volontés, croyantes et agissantes, il rencontra moins que de résistances et même que d'hostilités. Son programme cependant ne fut pas lettre morte. Il en sortit des directions générales qui ne sont pas encore épuisées, une institution durable et féconde, l'École des hautes-études, et un premier ébranlement de l'opinion publique en faveur de l'enseignement supérieur. Les directions et le mouvement d'opinion se représenteront bientôt à nous. Ici se place, comme un nœud dans l'histoire de l'enseignement supérieur, la création de l'École pratique des hautes-études.

Que l'on pèse chacun de ces quatre mots : École pratique des hautes-études. Ils disent à merveille l'institution tout entière

son but, son caractère, son originalité et ses services. L'École des hautes études, c'est un organe pour les recherches savantes de tout ordre ; c'est une école, puisqu'on y enseigne, mais une école pratique, une sorte d'atelier où les élèves sont des apprentis, les maîtres des patrons. Telle que la conçut M. Duruy, elle devait avoir cinq sections : les mathématiques, les sciences physiques, les sciences naturelles, les sciences historiques et philologiques, et les sciences économiques. Mais il serait inexact de se la représenter comme un établissement unique subdivisé, sous une administration centrale, en cinq compartiments contigus. Son siège était partout, partout où se trouvait un homme capable de faire œuvre de maître, au Muséum, au Collège de France, à l'École normale, à la Faculté des sciences, à la Faculté de médecine, sorte de colonie des sciences distribuée, sans attaches immuables, sur tout le quartier Latin, de la Bièvre au Luxembourg. Son personnel n'avait rien d'une hiérarchie administrative, d'accès gardé, aux cadres fixes. Pouvait en faire partie quiconque avait un nom dans la science et voulait former des savants. Avec les titres si expressifs de directeurs d'études, de maîtres de conférences, c'était l'affiliation corporative des maîtres et des savants les plus autorisés.

A ces savants on donnait enfin quelques ressources pour leurs travaux personnels ; le titre de laboratoire des hautes études entraînait une subvention particulière ; à ces maîtres on assurait des élèves, voués eux-mêmes aux recherches scientifiques. Nul programme ; nul grade à l'entrée, nul grade à la sortie ; mais une liberté entière pour le maître et pour l'élève. Un seul mot d'ordre, un seul souci, le progrès de la science. Sans doute, pour les personnes qui aiment les lignes régulières et la belle ordonnance des architectures classiques, cette institution s'appuyant ainsi sur des bases disséminées et mobiles, tenant à la fois au Muséum, au Collège de France, à l'École normale, à la Sorbonne, sans être ni l'un ni l'autre, pouvait paraître un porte-à-faux. Qu'importe ? Malgré sa structure irrégulière et la mobilité de ses assises, l'École des hautes-études a été un solide édifice. Nulle institution n'a plus contribué qu'elle au progrès de la science et des méthodes.

Louis LIARD.

LA

RÉFORME DU DOCTORAT EN DROIT

La réforme du Doctorat est à l'ordre du jour dans les Facultés de Droit. Il y a de cela plusieurs raisons : la plus immédiate est peut-être la nécessité, vivement sentie de toute part, d'accorder l'organisation du Doctorat en droit avec les exigences de la loi militaire. Dans l'état de choses actuel, l'acquisition de ce grade, qui n'exige qu'une scolarité officielle de quatre ans, demande au minimum cinq années d'études, non compris la préparation de la thèse dont la soutenance forme le couronnement des épreuves imposées aux candidats. En fait, bien peu parmi ceux-ci, même en supposant qu'ils n'aient subi aucun échec, chose relativement rare, mettent moins de six années à conquérir leur diplôme. Si on y ajoute une année de service militaire, on voit combien il est difficile de satisfaire aux conditions de la loi qui fixe à l'âge de 26 ans la limite extrême à laquelle il faut justifier du grade de Docteur en droit pour bénéficier de la remise de deux années de présence à l'armée.

Je ne pense pas cependant qu'il faille tout subordonner à ce point de vue. Il faut aussi voir si l'organisation existante correspond exactement à l'idée qu'il convient de se faire du Doctorat en droit et si une meilleure et plus exacte conception ne recommanderait pas un régime différent qui conduirait peut-être à une notable diminution dans la durée des études, sans diminuer en rien la valeur du grade. Or, je crois qu'il en est ainsi.

I

Le Doctorat forme dans les études juridiques un degré supérieur qui se superpose au degré inférieur, la Licence (1). *A priori* on peut concevoir de diverses manières le caractère distinctif de

(1) Je ne parle pas du Baccalauréat, qui ne répond à rien et qui n'a d'autre raison d'être que de donner lieu à la perception de droits fiscaux.

ces deux grades ainsi superposés. L'idée aujourd'hui dominante c'est que le Doctorat implique la possession à un degré supérieur, et en un certain sens plus scientifique, des connaissances déjà acquises au cours des études de Licence. Partant de là, on est arrivé logiquement à faire des études de Doctorat la révision et la reprise des études antérieures. Cette conception, absolument exacte à l'origine (décret du 4e complémentaire an XII, art. 46) a toujours subsisté dans ses traits essentiels. Elle a subi transitoirement des modifications de détail en ce sens qu'on a introduit dans les programmes un peu au hasard des ressources de l'enseignement, suivant les lieux, des matières non comprises dans les études de Licence : droit des gens, droit constitutionnel, histoire du droit, etc. On tendait ainsi à donner au Doctorat des développements qui élargissaient le domaine des études juridiques. Aujourd'hui, la Licence elle-même ayant reçu, à doses modestes il est vrai, les mêmes extensions, on est revenu par le fait au système primitif : le domaine des études correspondant aux deux grades est le même; la différence de l'un à l'autre consiste en ce que le Docteur doit savoir mieux, plus à fond si l'on veut et surtout avec plus de maîtrise doctrinale, les mêmes choses que le Licencié. Il convient toutefois d'ajouter que la revision ainsi exigée de l'aspirant au Doctorat ne comprend plus à titre obligatoire pour tous que les études qui sont considérées, avec raison, comme formant la partie fondamentale de connaissances juridiques : le droit romain, le droit civil, l'histoire du droit français, auxquels on a joint le droit constitutionnel, peut-être parce qu'à l'époque où le règlement a été fait (décret du 20 juillet 1882), il ne figurait pas dans les programmes de la Licence; pour le surplus, avec l'extension qu'ont prise les études faites dans les Facultés de droit, on ne pouvait songer à en imposer la reprise complète à nouveau aux candidats-docteurs, et on leur a judicieusement laissé la liberté de choisir deux matières dans l'ensemble des études juridiques et économiques qu'embrasse aujourd'hui l'enseignement de ces facultés (même décret art. 2). Si l'on remarque que dans la Licence elle-même il existe pour un certain nombre de matières une faculté d'option, on verra que ce régime permet aux licenciés étudiants en doctorat d'agrandir le cercle de leurs études au lieu de se borner à approfondir telle ou telle partie de leurs études antérieures. Enfin ce qui donne au Doctorat sa physionomie particulière et propre, c'est la thèse qui en apparaît, malgré des contradictions qui tendent à se produire, comme le couronnement nécessaire.

Cette manière de comprendre le Doctorat en droit et l'organisation qui en est la conséquence se recommande, dans l'état des faits, par des raisons sérieuses et des avantages incontestables. C'est elle qui, en présence de la faiblesse générale des études de Licence, faiblesse dont j'étudierai plus loin les causes, assure le maintien, à un niveau suffisamment élevé, des études qui ont leur siège dans les Facultés de droit. C'est en effet grâce à cette reprise d'ensemble des parties fondamentales que l'éducation juridique arrive au degré de développement indispensable.

Le grand inconvénient que présente ce système, c'est d'exiger une prolongation des études théoriques difficilement conciliable avec les exigences des diverses carrières auxquelles conduit l'étude du droit, carrières qui demandent à leur tour une préparation pratique assez longue et où on ne parvient généralement à se faire une place qu'au prix de longs efforts. J'ai montré tout à l'heure aussi que les exigences de la loi militaire ne pouvaient plus se concilier avec ce régime.

En regard de la conception du Doctorat en droit sur laquelle repose l'organisation actuelle, on peut en placer un autre que l'on doit s'attendre à voir se faire jour et qui établirait sur de tout autres bases la distinction entre les deux grades délivrés par les Facultés de droit. Dans cette conception nouvelle, la Licence serait avant tout un grade pratique et professionnel, tandis que le Doctorat serait essentiellement un grade scientifique. On veut dire par là que le Doctorat ouvrirait un nouveau cycle d'études absolument spéculatives et désintéressées, dégagées par suite de toutes préoccupations professionnelles et qui formeraient comme la philosophie et l'histoire approfondie de l'ensemble des connaissances juridiques et économiques. On y étudierait par exemple, à côté de l'histoire des institutions juridiques, les théories générales de la législation, les sciences sociales, les théories pénitentiaires, le droit public, etc., etc.

Je ne pense pas que cette manière de voir, si elle se produit, rencontre de nombreux partisans dans le corps enseignant. Ce n'est pas qu'elle n'ait quelque chose de séduisant, et je suis d'accord qu'il y aurait avantage à développer dans cette direction l'enseignement de nos Facultés, pourvu que l'on plaçât ces études en dehors du cadre et de la discipline des examens. Je suis d'accord aussi que le Doctorat en droit (et dans une certaine mesure la Licence elle-même) doit être un grade scientifique. Mais je considère qu'il a déjà ce caractère dans l'organisation existante et qu'il faut résister aux tendances qui, d'une manière incon-

sciente peut-être, aboutiraient à l'altérer par des préoccupations de carrière. Mais le système que je suppose prête à une objection qui me paraît difficile à surmonter : c'est qu'en laissant la Licence dans le *statu quo*, sans lui donner un complément dans les études de Doctorat, il conduit à un abaissement certain du niveau des connaissances juridiques. On ne pourrait écarter cette objection qu'en réorganisant les études de Licence, dont on augmenterait la durée, ainsi que je le proposerai tout à l'heure; mais alors si l'on veut constituer au-dessus un enseignement spécial du Doctorat, quel qu'en soit le caractère, il faudra lui donner une durée suffisante, et on retombera ainsi, au point de vue du temps d'études, dans les inconvénients qui ont été signalés. Cette idée écartée, pourrait-on, en conservant l'organisation actuelle dans ses grandes lignes, la simplifier assez pour ramener à un temps acceptable la préparation du Doctorat? Voilà, me semble-t-il, la question ramenée pratiquement à ses véritables termes.

Le système aujourd'hui en vigueur comporte trois examens, dont la préparation ne demande pas moins de deux ans, plus la thèse. Le premier examen a pour objet le droit romain, le deuxième le droit civil et l'histoire du droit français, le troisième le droit constitutionnel et les deux matières à option dont il a été parlé plus haut. Si je ne me trompe, il y a deux points sur lesquels l'accord est à peu près fait parmi ceux qui se préoccupent de ces questions, savoir qu'il faut à tout prix maintenir au droit civil et à l'histoire toute leur importance dans l'éducation juridique des Docteurs en droit, et que le troisième examen, ainsi que l'expérience l'a démontré, ajoute peu à la valeur des études et du grade. Il avait été imaginé, soit pour procurer une sanction à des enseignements qui ont pris place aujourd'hui dans les programmes de la Licence, soit pour donner satisfaction à certaines directions de carrière, ce qui semble imprimer inutilement, au Doctorat une tendance professionnelle; inutilement, parce que ces directions de carrière peuvent trouver aujourd'hui une satisfaction suffisante au moyen des extensions données aux programmes de Licence.

On peut donc sans inconvénient faire le sacrifice de ce troisième examen; seulement on est obligé de reconnaître qu'en fait l'allègement qui en résulterait ne serait pas suffisant. On a déjà fait en outre la proposition de supprimer une des deux dissertations que doit comprendre la thèse; même on entend dire que la thèse pourrait être complètement supprimée. Cette dernière proposition, si radicale, ne me paraîtrait en aucun cas acceptable, car je vois

au contraire dans la thèse la principale et véritable épreuve de Doctorat. La raison alléguée serait qu'un grand nombre de ces thèses sont médiocres, pour ne rien dire de plus, et qu'elles sont admises cependant, parce qu'on arrive, à l'égard de candidats qui ont déjà satisfait à une série d'épreuves sérieuses, à les considérer un peu comme une formalité. La vérité est au contraire que l'on met chaque jour plus haut le minimum de personnalité au-dessous duquel les thèses ne doivent pas descendre. Il y en a un grand nombre de bonnes et qui font honneur à l'enseignement des Facultés de droit, et parmi celles que l'on trouve médiocres, il en est, je crois, qui ne feraient pas mauvaise figure dans la moyenne de celles qui étaient tenues pour satisfaisantes à une époque qui n'est pas encore très éloignée. On peut craindre sans doute que sous la pression des exigences de la loi militaire, ou ne finisse par se laisser aller à une indulgence excessive; mais justement c'est à quoi il s'agit de pourvoir en simplifiant s'il est possible les épreuves, de manière à laisser aux candidats le temps nécessaire pour produire leur thèse et aussi en évitant l'influence que peut exercer sur le jugement de la thèse le sentiment d'un effort antérieur considérable et prolongé.

Quant à la suppression d'une des deux thèses, je n'y contredis pas absolument si cela est nécessaire, faute de mieux, pour alléger un fardeau excessif et si on peut arriver ainsi à obtenir de meilleurs travaux. Mais on verra tout à l'heure que je m'oriente dans une direction toute différente, dans laquelle la thèse, ou plutôt les thèses, jouent un rôle prépondérant.

Supposons cependant qu'on cherche la solution dans la suppression du troisième examen, en y joignant la suppression d'une des deux dissertations qui forment la thèse : je veux bien qu'il en résulte quelque aisance dans le jeu du système, sans grand dommage pour la valeur du grade. Il n'en restera pas moins deux examens très lourds, et si l'on veut, comme il est désirable, que la thèse aille toujours s'améliorant, il ne me paraît pas que l'allégement obtenu soit suffisant.

Je sais bien que dans la pensée de quelques-uns on arriverait à un résultat plus satisfaisant par une modification dans le régime des deux examens maintenus. Ainsi, par exemple, l'examen de droit civil avec l'histoire du droit étant maintenu pour tous les candidats, on a proposé, pour l'autre examen, de leur laisser l'option entre le droit romain et un ensemble d'études se rattachant au droit public et administratif et aux sciences économiques. Ce serait, semble-t-il, une voie ouverte vers le Doctorat ès-sciences politiques ou adminis-

tratives distingué du Doctorat en droit proprement dit. C'est un point de vue à discuter; mais pour le moment je remarque simplement que dans ce système l'examen substitué à l'épreuve de droit romain, et dont l'étendue, d'après ce que j'en sais, serait très considérable et la préparation très lourde, n'introduirait au profit du candidat aucune diminution dans la durée des études; sous ce rapport il n'y aurait rien de changé dans la situation.

Je ferais la même objection à toute autre combinaison analogue tendant simplement à substituer à l'examen de droit romain un examen portant au choix du candidat sur des groupes d'études que l'on peut concevoir formés de diverses manières et dans l'un desquels le droit romain pourrait réapparaître. Je ferais en outre à toutes ces combinaisons une objection de principe, savoir que je ne comprends pas le Doctorat en droit n'impliquant pas obligatoirement la connaissance du droit romain au même titre et au même degré que celle du droit civil français (1).

II

Si l'on veut arriver à réduire d'une manière appréciable la durée des études de Doctorat, sans en altérer le caractère ni en diminuer la valeur, il faut, au lieu de se borner à des modifications secondaires, en changer complètement le régime.

Tout le mal vient de la nécessité à laquelle on se croit tenu de reprendre sur de nouveaux frais, en vue du Doctorat, les études déjà faites pour parvenir à la Licence. Cette nécessité elle-même a sa cause dans l'insuffisance de l'instruction attestée par le diplôme de licencié, insuffisance dont je tâcherai de discerner les causes ; elle est telle aujourd'hui, même pour les bons étudiants, qu'il ne semble pas possible d'admettre *de plano*, sans études complémen-

(1) J'hésite à parler d'un système attribué par un journal (*Le Matin*, du 26 juin 1893) à un de mes collègues dont l'opinion a une grande autorité. Il consisterait à « fusionner les matières à option de la Licence actuelle et le cours spécial de doctorat de manière à en faire une quatrième année de droit, couronnée elle-même par la thèse ». La formule n'est pas bien claire. Je crois comprendre, d'après une brève explication que mon collègue a bien voulu me donner, qu'il s'agirait de constituer un examen unique de doctorat, dont les matières seraient, dans un certain cercle, laissées à l'option du candidat. Celui-ci serait ainsi le maître de s'en tenir même pour les parties fondamentales de la science juridique à ses études de licence, si médiocres qu'elles aient pu être. Il serait bien à craindre qu'en fait cet examen unique se ramenât au troisième examen d'aujourd'hui et qu'en tout cas le doctorat devînt en dehors de la thèse, un simple complément, en vue de telle ou telle carrière, des études antérieures bonnes ou mauvaises.

taires, un licencié en droit à présenter des thèses pour obtenir le grade de Docteur.

Il ne se rencontre rien de semblable dans les autres Facultés qui délivrent les deux diplômes de Licencié et de Docteur : le Licencié ès-lettres ou ès-sciences, muni de son premier diplôme, n'a désormais qu'à présenter et à faire admettre ses thèses pour être reçu Docteur.

En réalité, à y regarder de près, la Licence en droit comparée aux grades des autres facultés n'est qu'un baccalauréat : la véritable Licence est représentée par les examens de Doctorat qui précèdent la thèse. Ce à quoi il faut viser, c'est à faire de la Licence en droit une véritable Licence, de manière à n'exiger ensuite de l'aspirant au Doctorat que la présentation et la soutenance d'une ou deux thèses : on économiserait ainsi une grande partie, la moitié au moins, du temps qui est employé à refaire les études antérieures pour subir les examens dits de Doctorat.

Je résume ma pensée dans la formule suivante : *La réforme du Doctorat en droit doit se faire par la réforme de la Licence.* Cette réforme, elle a été faite à une époque récente (Décret du 24 juillet 1889), en ce sens qu'on a élargi le cercle des études, mais sans rien faire pour en augmenter la valeur ; à cet égard on en est resté au système antérieur, qui débute par des études mal faites, à la charge de les refaire ensuite plus ou moins complètement. L'idéal que je poursuis, et je crois qu'il peut être atteint, c'est un système dans lequel les études de Doctorat commenceraient et donneraient des résultats acquis, sans retours nécessaires, du jour où l'étudiant passe pour la première fois le seuil de l'École de Droit.

Il n'en va pas autrement pour les études médicales. La seule différence, c'est qu'à la Faculté de Médecine on ne délivre pas un diplôme de licencié précédant la thèse de Doctorat. J'insiste sur ce rapprochement, parce que les Facultés de Médecine ont connu autrefois un régime analogue à celui qui subsiste dans les Facultés de Droit, et qu'elles y ont renoncé. En ce temps-là, les examens de fin d'année n'étaient que des examens préparatoires, des examens de passage, non des examens probatoires comme on disait, et, les quatre années d'études accomplies, commençait la série des examens dits de Doctorat, préalables à la thèse, dans lesquels on revenait, à peu de chose près, sur l'ensemble des études. Il n'en est plus ainsi, et la série des études est établie et se développe de telle sorte que les examens passés au cours de la scolarité sont définitivement acquis pour le grade de Docteur. La

réforme déjà opérée à cet égard est sur le point de s'accentuer encore : suivant un projet déjà approuvé par la Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique et qui va être soumis au Conseil dans sa très prochaine session, les étudiants aspirant au Doctorat en médecine n'auront plus, après la seizième inscription prise, que deux examens à subir avant d'être admis à passer leur thèse et sur des matières qui n'auront pas figuré dans les examens antérieurs. Tel est, à part la délivrance du diplôme de Licencié après le dernier examen, le régime que je voudrais voir introduire dans les Facultés de Droit.

Pour décider si cela est possible, sous réserve d'objections de fait dont je ne me dissimule pas la gravité, il faut rechercher d'où provient au point de vue du Doctorat, même pour les bons élèves, l'insuffisance, dans les Facultés de Droit, des études faites pendant la durée de la scolarité affectée à la Licence.

J'en vois d'abord deux causes, qui sont : la méthode défectueuse qui a présidé à la distribution de ces études dans des parties fondamentales et une organisation, défectueuse aussi, des procédés par lesquels les résultats en sont constatés.

Au premier point de vue, il y a lieu de remarquer que les programmes établis placent les étudiants, au sortir du lycée, immédiatement et sans transition en présence des questions les plus ardues de la technique du droit. Pour le public, auquel ces observations sont destinées, il suffit notamment de rappeler le programme de l'enseignement du droit civil en première année. Je ne crois pas qu'aucun professeur soit en état d'en surmonter les difficultés de manière à pouvoir dire que les élèves auront dès maintenant acquis la connaissance suffisante et définitive des matières enseignées. La liberté laissée au professeur de distribuer son enseignement dans l'ordre qu'il jugerait le meilleur, outre les difficultés pratiques qui en résulteraient (1), ne serait qu'un remède insuffisant. Ce qui est indispensable, c'est qu'il soit institué une première année d'études destinée à ménager la transition entre le lycée et l'École de Droit. Les enseignememts de cette première année seraient choisis de manière à servir d'introduction aux études qui suivront, tout en constituant par eux-mêmes un certain ensemble de connaissances coordonnées, ayant en soi une valeur propre au point de vue de l'éducation générale de l'esprit. Ils pourraient comprendre, par exemple : le droit constitutionnel et l'organisation des pouvoirs publics pour un semestre, le droit

(1) Ce qui serait excellent dans tous les systèmes possibles, ce serait un plan d'études élaboré en commun par les professeurs de droit civil.

international public pour un autre semestre, l'histoire et les institutions du droit romain, l'histoire du droit français et l'économie politique pour deux semestres chaque. Peut-être serait-il bon d'y joindre, s'il était possible, un cours général de droit civil français suivant un programme à déterminer. Je considère que, munis de ces premiers enseignements, les élèves pourraient aborder avec fruit toutes les autres parties quelconques des études juridiques et économiques. En outre, dans les trois autres années, dégagées ainsi d'une partie appréciable du programme actuel, on pourrait restituer à certaines matières une place qu'on a été, dans la dernière réforme, obligé de restreindre : ce serait le cas, par exemple, du droit romain, de la procédure civile, du droit international privé, et en même temps y introduire le complément d'études d'histoire du droit français et de droit constitutionnel qui figurent aujourd'hui dans les cours spéciaux de Doctorat. Il deviendrait possible aussi de donner aux enseignements économiques un développement nouveau (1).

Cette combinaison implique l'addition d'une année à la scolarité actuellement exigée pour la Licence. Je m'occuperai plus loin des objections qu'elle peut soulever à ce point de vue particulier. Quant à présent, je constate seulement qu'elle maintient la scolarité officielle du doctorat à la durée actuelle, avec

(1) Voici, à titre de simple indication et sauf meilleur avis, comment pourrait être faite, dans le système proposé, la distribution des études dans les quatre années de la Licence :

Première année.

Histoire et institutions du Droit romain (cours général du droit romain).	2 semestres.
Histoire générale du Droit français.	2 semestres.
Droit constitutionnel et organisation des pouvoirs publics	1 semestre.
Droit international public (Eléments)	1 semestre.
Economie politique.	2 semestres.

Deuxième année.

Droit romain (cours approfondi, — matières à déterminer).	2 semestres chaque.
Droit civil (matières à déterminer).	
Droit criminel.	
Droit administratif.	

Troisième année.

Droit civil (matières à déterminer).	2 semestres chaque.
Procédure civile	
Droit coutumier, *ou* Economie politique.	2 semestres.
Droit administratif et législation financière *ou* droit constitutionnel et droit international public (*).	cours à 1 semestre.

Quatrième année.

Droit civil (matières à déterminer)	2 semestres chaque.
Droit commercial.	
Droit international privé *ou* droit commercial maritime.	1 semestre.

plus trois cours semestriels à option parmi ceux qui sont ou qui seront organisés.

(*) Dans las Facultés où il n'y aurait pas deux cours de droit international public, ce cours serait remplacé par un des enseignements du groupe précédent.

le mérite d'en ramener aux mêmes limites de temps la durée effective, sauf l'addition du délai nécessaire pour la préparation de la thèse, délai qui peut aisément se limiter à une année. Ainsi le grade de docteur serait acquis en cinq ans.

Mais il ne suffit pas, pour que le système fonctionne d'une manière satisfaisante, d'ordonner ainsi plus méthodiquement les études de Licence. Il faut en outre veiller à ce que la sanction en soit sérieuse. C'est peut-être ici que se rencontrerait la plus grande difficulté. Il y a encore à ce point de vue un vice d'organisation auquel il faudrait remédier: il consiste d'une part dans la juxtaposition dans une même épreuve de matières disparates dont chacune prise isolément n'est pas toujours assez énergiquement sanctionnée. L'exemple le plus typique est celui de la deuxième partie du deuxième examen, comprenant trois matières sans aucune connexité (droit romain, droit administratif, droit international public), donnant lieu chacune à une interrogation unique dont le résultat, si mauvais qu'on le suppose, ne peut à lui seul entraîner le rejet; d'où il suit qu'un candidat peut devenir licencié en droit, par exemple, sans rien savoir en droit administratif.

Le vice d'organisation que je signale consiste d'autre part en ce que certaines matières d'enseignement qui forment un tout sont, au point de vue de l'examen, morcelées en tranches ne présentant pas toujours une véritable unité scientifique, et dans tous les cas n'assurant pas chez le candidat, quand il est parvenu au terme, la possession sérieuse de l'ensemble. En combinant ce morcellement et la critique qui précède, on arrive par exemple à ce résultat qu'un étudiant peut être reçu Licencié en ayant obtenu une boule noire pour chacune des deux épreuves qu'il a dû subir sur le droit romain. Pour le droit civil, le même inconvénient n'existe pas en fait, parce que, en fait, deux interrogations sont régulièrement affectées au droit civil dans chacune des épreuves où il figure; mais il subsiste toujours que l'examen morcelé n'assure pas que le candidat arrivé au terme à travers des examens médiocres sur chaque partie, aura une connaissance suffisante de cette branche fondamentale des études juridiques.

Aussi, comme c'est au nom de l'intérêt du droit civil que l'on attaquera principalement sans doute le système proposé, j'indique tout de suite comment je pense qu'on pourrait y pourvoir. Sans parler d'une distribution plus rationnelle de l'enseignement des diverses parties qui assurerait mieux la possession complète de chacune d'elles, il y aurait lieu d'instituer dans l'examen final de la quatrième année une partie consacrée plus spécialement au

droit civil auquel on adjoindrait, comme aujourd'hui, le droit commercial, qui en est une dépendance, et aussi peut-être le droit international privé ou le droit commercial maritime (en augmentant le nombre des examinateurs). On y comprendrait, outre les matières de droit civil enseignées dans l'année, telles ou telles autres parties empruntées aux années antérieures et déterminées soit par le règlement, soit par le choix du candidat, dans des limites fixées. Cet examen pourrait être soumis, pour assurer l'admission, aux conditions auxquelles sont soumis aujourd'hui les examens de Doctorat. Ainsi organisé, il fournirait aux études de Licence un couronnement qui en assurerait la valeur.

Pour le surplus, une réorganisation des examens qui tiendrait compte des observations ci-dessus serait suffisante (1).

Il resterait cependant encore à remonter le courant d'indulgence, je dirais presque de laisser-aller, qui dans l'état de choses actuel contribue pour une grande part à la médiocrité moyenne, pour ne pas dire plus, des études de Licence. Il serait injuste d'ailleurs d'en faire peser la responsabilité uniquement sur les examinateurs : quiconque a l'expérience des examens sait que le niveau en est établi par la valeur moyenne des candidats, et malheureusement le grade de Licencié en droit est recherché aujourd'hui par une foule de jeunes gens qui, pour des causes diverses, ne peuvent pas faire ou ne se proposent pas de faire des études sérieuses. Ce sont ceux-là qui bon gré mal gré finissent par imposer aux examinateurs impuissants une indulgence excessive, dont ils gémissent sans pouvoir s'y soustraire. Pour assurer le succès de la réforme, il faudrait pouvoir débarrasser la Licence en droit, telle qu'elle doit être comprise, de ce contingent trop nombreux d'aspirants qui encombrent à un moment donné les salles d'examens, sans encombrer jamais les salles de cours ou de conférences. Comment y parvenir?

La solution de cette question se lie à l'examen d'une dernière objection, qui sera certainement produite contre l'ensemble du système. On accordera peut-être qu'il est bon pour les élèves en droit qui songent à poursuivre leurs études jusqu'au Doctorat, mais l'allègement qu'il procure à ceux-ci ne va-t-il pas retomber sur

(1) Pour le droit romain en particulier il n'y aurait rien de spécial à proposer, parce qu'il ferait l'objet de deux épreuves, l'une en première, l'autre en seconde année, dont chacune aurait un programme suffisant en lui-même et formant un tout.

Je ne crois pas d'ailleurs nécessaire d'indiquer dès à présent comment se ferait la réorganisation des examens. C'est là une œuvre considérable, qui devrait être mûrement étudiée si le principe du système était admis.

ceux qui, plus modestes, n'aspireraient qu'au grade de licencié? Ce n'est pas la première fois qu'on a proposé de porter à quatre ans la durée des études de licence, et cette proposition a toujours rencontré des résistances qui ont paru jusqu'ici insurmontables. Ces résistances s'appuient surtout sur la nécessité de limiter les sacrifices des familles. Peut-on espérer que cette fois les résistances désarmeront? Il serait puéril de dissimuler la force de l'objection; je crois cependant qu'elle peut être surmontée.

D'abord il y a lieu de remarquer qui si les exigences de la loi militaire sont maintenues, le nombre des aspirants au Doctorat tendra à augmenter dans des proportions considérables, et le nombre des intéressés à réclamer contre la scolarité affectée à la Licence diminuera d'autant. — En second lieu, en présence de la valeur scientifique acquise par le diplôme de Licencié en Droit, le législateur n'aura plus aucune bonne raison, ou si l'on veut aucun prétexte, pour ne pas lui accorder au point de vue militaire les mêmes avantages qu'aux diplômes de Licencié ès sciences ou ès lettres,.qui en fait n'exigent pas, après le baccalauréat, un supplément d'études aussi prolongé. Il est donc permis d'espérer que la différence actuelle de traitement entre les diverses Licences, qui même aujourd'hui ne se justifie pas complètement, ne sera pas maintenue; et alors les familles trouveront dans ce nouvel avantage attaché au diplôme une ample compensation à l'accroissement de dépenses qui en résultera pour elles.

Indépendamment de ces considérations d'ordre purement utilitaire, j'estime qu'étant donnée l'importance sociale des carrières pour lesquelles il y a lieu de maintenir l'exigence du diplôme de licencié en droit, ce n'est pas mettre le grade à un trop haut prix que d'en subordonner l'acquisition à quatre années d'études sérieuses si elles paraissent indispensables pour lui assurer une valeur scientifique en rapport avec les situations auxquelles il doit donner accès.

Il y a toutefois une notable partie de la clientèle des Facultés de Droit à laquelle il est bon de songer, et dont la situation pourrait être compromise par le nouveau régime de la Licence : ce sont tous ceux qui recherchent le diplôme de Licencié comme titre à l'admission ou à l'avancement dans certaines administrations publiques ou privées. Ceux-là malheureusement, en général, n'étudient le droit qu'accessoirement, à leurs moments perdus. Ils forment une portion considérable dans le contingent d'élèves de qualité inférieure qui contribue à alourdir la marche générale des études et à abaisser le niveau des examens. Pour eux, la

licence en quatre années n'est pas abordable et ils n'en ont pas besoin. Ce qu'il leur faut, c'est un grade d'un caractère exclusivement pratique; c'est ce grade qu'il faut organiser pour eux, sous tel nom qu'on voudra lui donner. Il prendrait la place du certificat de capacité, qui recevrait ainsi une organisation sérieuse. L'idée a déjà été indiquée avec beaucoup de netteté et d'autorité par mes honorables collègues MM. Labbé (1) et Beudanf (2). Le programme des études correspondantes est des plus facile à faire et deux ans de travail suffiraient à le remplir (3). Il resterait seulement à obtenir qu il fût substitué dans les diverses administrations au diplôme de Licencié partout où des études purement pratiques, et c'est le cas le plus fréquent, se trouveraient indiquées comme répondant au but à atteindre. On aurait ainsi allégé la véritable Licence d'une des causes qui contribuent dès maintenant à déprimer le niveau de la Licence actuelle.

Il resterait, il est vrai, une autre catégorie d'étudiants qui continueraient, comme ils le font aujourd'hui, à rechercher le diplôme de Licencié en droit pour les avantages qu'il confère et conférera, sans se soucier de le gagner par un travail sérieux. Il y a également ceux pour qui les études de droit ne sont guère qu'un prétexte pour passer agréablement quelques années à Paris ou dans quelque autre grande ville. Les uns et les autres font aussi partie de ce *corps mort* dont l'influence se fait sentir d'une manière fâcheuse sur le niveau général. Pour ceux-là, ou, pour mieux dire, contre ceux-là, il n'y a qu'à faire appel à la sévérité vigilante des jurys d'examen, sévérité qui s'exercera d'autant plus librement qu'elle ne risquera plus d'atteindre les étudiants de la catégorie dont il est parlé plus haut.

Il ne me reste plus qu'à dire un mot des thèses qui formeraient l'épreuve unique du Doctorat dans le régime que j'ai exposé. J'ai déjà indiqué qu'à mes yeux c'est là l'épreuve essentielle et caractéristique d'un véritable Doctorat. L'aspirant au Doctorat n'a plus ou ne doit plus avoir à approfondir ou à compléter ses connaissances générales dans l'ordre d'études auxquelles il s'est consacré. A cet égard la Licence contient ou doit contenir l'attestation d'une instruction acquise suffisante dans son étendue et dans son degré. L'objet propre du Doctorat, et c'est en ce sens particulièrement

(1) *Revue internationale de l'enseignement*, t. XII (1886, 2), p. 403 et suiv.
(2) Rapport au Conseil académique, décembre 1885, p. 7 et suiv.
(3) En ouvrant l'accès de ce grade pratique aux jeunes gens munis du baccalauréat de l'enseignement secondaire moderne, on donnerait satisfaction à ce qu'il y a de légitime dans les réclamations tendant à les faire admettre aux études juridiques.

qu'il constitue un grade purement scientifique, c'est de montrer l'aptitude à faire, à l'aide des connaissances acquises, œuvre personnelle et originale. C'est à quoi il est pourvu par les thèses.

Je dis les thèses, parce qu'il y en aurait deux : il est d'autant plus nécessaire de maintenir à cet égard la règle actuelle qu'on ne trouverait plus dans les examens spéciaux de Doctorat des garanties spéciales des bons résultats des études antérieures. De ces deux thèses l'une devrait porter sur le droit romain ou sur le droit civil français; le sujet de l'autre serait choisi par le candidat dans une des matières quelconques de l'enseignement des Facultés de Droit.

Il est entendu que dans ce régime les thèses ne seraient reçues qu'à la condition de constituer des œuvres ayant une véritable valeur.

Tel est le système que je soumets à l'attention, à l'examen et aussi à la critique de mes collègues. On ne lui refusera pas le mérite de procéder d'une conception rationnelle dont il est la déduction logique. Je ne me dissimule pas les objections auxquelles il peut donner lieu au point de vue pratique, mais je crois qu'il est le seul qui puisse concilier les intérêts des études juridiques avec les nécessités de tout genre qui commandent d'en restreindre la durée, devenue véritablement excessive. Cette durée pourra être ainsi ramenée à cinq ans. Ce qui me permet de penser qu'il n'y a pas excès de témérité à proposer une innovation qui rompt avec des habitudes invétérées, c'est que ce régime est pratiqué hors de France dans les universités qui admettent comme nous les deux grades superposés de la Licence et du Doctorat en droit. C'est le cas des universités italiennes, où la Licence en droit exige quatre années de scolarité et permet de solliciter le Doctorat (*Laurea*) sans avoir à subir d'autres épreuves que celle de la thèse.

C. BUFNOIR.

LE
GYMNASE ET LE SÉMINAIRE PÉDAGOGIQUE
DE GIESSEN (1)

III. LE SÉMINAIRE PÉDAGOGIQUE.

Le gymnase de Giessen est un établissement de premier ordre. D'où vient cette supériorité? Elle provient, je n'en doute nullement, de la présence d'un séminaire pédagogique entre les mains d'un homme de science et d'expérience, qui en fait l'objet de sa sollicitude constante et éclairée. Sous l'impulsion entraînante d'un tel directeur, qui se dévoue, depuis bien des années, à la préparation professionnelle des jeunes maîtres, le gymnase de Giessen est devenu une école d'application modèle, où tous les professeurs rivalisent de zèle et d'efforts pour bien remplir leur tâche. Comme on se sait surveillé, étudié, discuté par des jeunes gens intelligents et instruits, on cherche à donner un enseignement irréprochable; on fait chaque jour un retour sur soi-même; on s'interroge pour voir si l'on met en pratique les conseils qu'on a donnés théoriquement; on examine et l'on discute la méthode que l'on suit; on en pèse minutieusement les résultats pour la maintenir ou l'amender; on s'informe avec soin de toutes les expériences faites dans d'autres établissements; on se tient au courant chaque jour de tout ce qui se publie en pédagogie. Au milieu de ce labeur opiniâtre, les maîtres apprennent autant que les candidats, et ne cessent de se perfectionner. Ailleurs, au contraire, où l'on n'a pas les mêmes soucis, que voit-on? Tout a une allure automatique. Le pauvre professeur tourne perpétuellement sa roue, demain comme aujourd'hui; il enseigne comme il l'a toujours fait, ou plutôt comme son ancien professeur l'a fait; il ne se préoccupe ni des nouvelles publications, ni des articles des revues pédagogiques, ni des ouvrages classiques qui ont récem-

(1) Voir le numéro du 15 juin 1893.

ment paru. Pourquoi chercherait-il à changer son enseignement? N'était-ce pas ainsi qu'on enseignait de son temps ? N'était-ce pas bien ? N'a-t-il donc rien appris ? Voilà de bonne foi ou de parti pris le brave homme bel et bien à la merci de la routine, systématiquement encroûté.

Les succès de Schiller, comme ceux d'autres directeurs de séminaires pédagogiques, prouveraient à eux seuls qu'avant de songer à refondre les programmes et à améliorer les méthodes, il faut former des maîtres capables d'introduire dans l'enseignement un nouvel esprit, si cette préparation professionnelle n'était pas réclamée partout de nos jours comme une *réforme nécessaire*. On l'a cependant longtemps méconnue, cette nécessité. Que de fois n'a-t-on pas vu hausser les épaules quand on parlait d'initier les futurs maîtres à l'art de faire une classe? « A quoi bon? disaient les uns : une bonne préparation scientifique suffit; un maître instruit trouve toujours sa voie. » Comme si l'art d'enseigner était chose si facile et si simple ; comme si l'on ne voyait pas chaque jour, par de tristes exemples, qu'une instruction solide et étendue n'implique pas nécessairement le tact professoral, l'habileté pédagogique, l'art de mettre ses connaissances à la portée des enfants; comme si enfin il était permis de faire fi des expériences des autres et de faire son apprentissage aux dépens de ses élèves !

« A quoi bon une préparation professionnelle ? disaient les autres. L'on naît professeur. » Depuis quand, de grâce, les dispositions naturelles font-elles seules un artiste ? « Sauf quelques cas extrêmes, en nombre bien restreint, tout le monde a besoin, dit M. Marion (1), d'un apprentissage professionnel, mais tout le monde aussi en profite. Il aide les mieux doués à faire encore mieux leur métier, et les autres à le faire moins mal. Comment ce qui est vrai de toutes les professions ne le serait-il pas d'une des plus délicates ? »

La préparation pédagogique des professeurs de l'enseignement moyen, de tout temps nécessaire, l'est surtout de nos jours; car en substituant les méthodes actives aux méthodes passives, en réduisant les devoirs écrits, en développant les exercices oraux qui font travailler toute une classe et qui lui font trouver ce qu'on lui sert maintenant tout mâché, en reliant toutes les matières par l'application du principe de la concentration, il faut s'attendre, comme le dit M. Dreyfus-Brisac (2), à voir le succès de ce nouvel enseignement dépendre désormais moins de la valeur des pro-

(1) Marion, *L'éducation dans l'Université*, p, 89.
(2) Dreyfus-Brisac, *L'éducation nouvelle*, Paris, 1882, p. 96.

grammes et des règlements, que du mérite des professeurs. Autrefois, on comptait uniquement sur l'excellence des programmes ; aujourd'hui, on compte avant tout sur l'excellence des méthodes. Mais quelles sont ces méthodes ? Quelles sont les lois à suivre ? Quels sont les principes à observer dans l'enseignement ? Voilà ce qu'un futur maître doit apprendre désormais, et il l'apprend dans les séminaires pédagogiques.

Le séminaire pédagogique de Giessen (1) a été ouvert en 1876 Le nombre des jeunes gens qu'il a formés jusqu'ici s'élève à une centaine. La plupart appartiennent au grand-duché de Hesse ; quelques-uns aussi à la Prusse et au grand-duché de Luxembourg. Ils sont placés généralement dans leur pays d'origine. Parmi eux, je trouve, par exemple, à Giessen, MM. Hüter, Dorfeld, Matthaei, Strack et Schmitt ; à Darmstadt, MM. Maurer et Helm ; à Mayence, M. Ihm ; à Bensheim, M. le directeur Dettweiler et M. Ahlheim ; à Büdingen, MM. Jäger et Hoffmann ; à Friedberg, M. Ihne, etc.

Le nombre des membres du séminaire n'est pas fixé d'une manière absolue. En fait, il varie de 6 à 15. Quand j'ai vu le séminaire, il comptait 5 membres.

Ces jeunes gens ont fini leurs études universitaires.

Les exercices, qui commencent avec la Saint-Michel, sont d'une année. Il est arrivé parfois que des membres qui n'avaient pu obtenir un certificat satisfaisant sont restés un semestre de plus.

Les sections sont au nombre de cinq : l'une est réservée à la philologie classique ; la seconde, aux langues vivantes, le français et l'anglais ; la troisième, aux mathématiques et à la physique ; la quatrième, à l'histoire naturelle ; la cinquième, à la gymnastique (2).

Dans les sections, on ne fait pas de la science pure : on ne poursuit pas l'étude de la science comme telle ; mais on s'en occupe dans son application à l'enseignement moyen. Le séminariste se rend compte des besoins réels de l'enseignement, rejette ce qui est superflu et recherche comment il faut exposer un sujet ainsi simplifié : en un mot, il ne travaille que pour l'école.

La section de *philologie classique* est dirigée par M. Hüter : une

(1) Sur le séminaire pédagogique de Giessen, voyez D. H. Schiller, *Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt*, Leipzig, 1890, travail résumé dans le discours prononcé au Congrès des philologues à Munich, en 1891. Le règlement général est imprimé dans les *Lehrproben*, XX, p. 84-86. Au moment où j'achevais la rédaction de mes notes, M. Loos a publié son intéressant rapport : *Die praktisch-pädagogische Vorbildung zum höheren Schulamte in Deutschland*, dans la *Zeitschrift für die österr. Gymnasien*, 1893, 1 et 2.

(2) Tous les candidats suivent les exercices de gymnastique.

séance de deux heures par semaine. A mon arrivée, M. Hüter m'en expose le but (1). « Il s'agit, me dit-il, d'apprendre à appliquer à l'enseignement moyen les connaissances acquises à l'Université. A cet effet, on étudie, en se plaçant à ce point de vue, certaines parties de la stylistique, telles que la période, le pronom, etc.; ou bien, on s'exerce à des traductions modèles, on explique un auteur, on en fait l'objet d'une étude portant sur un point particulier, tel qu'une question d'antiquités; ou bien encore on examine, au point de vue pédagogique, par exemple, les épodes d'Horace. Quelles épodes faut-il lire? Quelles épodes faut-il exclure? Quelle est la valeur pédagogique des épodes? Comment faut-il les lire? Comment faut-il les grouper? etc. »

Dans les séances auxquelles j'ai assisté, on a exposé, au moyen de Naegelsbach et de Waldeck, la théorie des pronoms en latin; on a traduit quelques chapitres des *Annales* de Tacite; on a relevé dans ces chapitres d'abord les particularités qu'y présente l'emploi des pronoms, ensuite la couleur poétique du style. Au moment où je quittais Giessen, on se proposait d'étudier l'organisation de l'armée romaine dans les chapitres des *Annales* qui racontent la révolte de trois légions en Pannonie. Le séminariste, après avoir relevé et discuté les détails directs et les allusions, avait à résoudre les questions suivantes: Quelle était l'organisation de l'armée romaine au commencement de l'empire? Comment cette organisation s'est-elle peu à peu modifiée? Quel profit les élèves peuvent-ils retirer de cette étude au point de vue des antiquités? Quels rapprochements peut-on faire avec les temps modernes?

La section de *philologie moderne* n'est pas moins intéressante. Elle est entre les mains de M. Pichler, ancien professeur de gymnase, actuellement professeur à l'Université. M. Pichler est un brillant professeur, tout feu, tout flamme, qui parle le français avec beaucoup d'aisance et de correction. Le séminaire se fait en français. — 1. Le professeur lit et corrige le résumé fait en français du morceau étudié dans la leçon précédente. — 2. Un séminariste lit et traduit un passage de l'*Incendie de Moscou*, de de Ségur. — 3. Il pose les questions suivantes auxquelles il répond lui-même: Comment de Ségur décrit-il les incendiaires? — Quelle preuve donne-t-il de leur acharnement? — Quel bruit se répandit dans nos rangs? — Quelle réflexion l'écrivain fait-il? — Quelles mesures prit-on contre les incendiaires? — Quelles étaient

(1) Voyez le beau travail que M. Hüter vient de publier dans les *Lebproben*, XXXV, p. 23 et suiv.: *Altphilologische didaktische Ubungen, als Teil des pädagogischen Seminars für das höhere Lehramt.*

les impressions de l'armée? — 4. Explication des mots: *lambeaux*, *torche*, *abattre*, etc.; règles du pluriel des substantifs composés. Le professeur montre ici très bien qu'il faut s'appuyer sur le sens. — 5. Résumé. Les points développés sont donc: description des incendiaires; leur acharnement; bruit répandu; — mesures prises contre les incendiaires; — l'armée sur pied ; — sentiments des officiers français. — 6. « Très bien, dit le professeur, après ce résumé; fermez votre livre et développez chacun de ces points, sans reproduire trop fidèlement le texte. »

On suit la même méthode pour l'anglais.

En dehors des exercices spéciaux, les sections ont des exercices pédagogiques communs ou du moins semblables : 1° elles reçoivent, en effet, un enseignement pédagogique théorique ; 2° elles prennent connaissance d'une organisation scolaire et d'un enseignement modèles, et 3° elles s'essaient à l'enseignement sous la direction d'un maître.

Schiller attache, avec raison, un grand prix au travail en commun. Persuadé que là où il y a surmenage, la faute en est à la présence des maîtres spéciaux, il trouve dans le travail en commun des séminaristes le moyen de mettre de l'unité dans l'enseignement et dans l'œuvre de l'éducation ; d'attribuer à chaque branche l'importance exacte qui lui revient, de saisir tous les points de contact qui existent entre les diverses matières.

Voyons donc maintenant les exercices imposés à tous les séminaristes.

La première tâche du séminaire, c'est de donner à ses membres l'*enseignement théorique de la pédagogie*.

A l'Université, Schiller fait régulièrement un cours d'histoire de la pédagogie et un cours sur les principes généraux de la méthodologie. Ces deux cours se complètent; car ils étudient le même sujet, mais à des points de vue différents: l'un historique, l'autre dogmatique.

Dans son séminaire, Schiller, s'appuyant sur ses cours académiques, fait porter son enseignement théorique sur les points suivant :

1° *Notions sur les facultés de la vie intellectuelle et morale*. Schiller revoit et résume les notions fondamentales de la psychologie et de la morale, que les étudiants ont apprises à l'Université, et il en montre l'application à la pédagogie. Il donne, en un mot, ce qu'il expose dans son manuel, pp. 79-132. Il s'attache surtout à montrer, par des exemples bien choisis, l'application de la psychologie et de la morale à l'enseignement et à l'éducation. Il veut

habituer les jeunes gens à remonter toujours aux principes, à pouvoir chaque fois motiver leur opinion, à renoncer à ces expressions vagues, si communes chez tous ceux qui parlent des questions d'enseignement, sans les connaître : *à mon avis, il me paraît, je pense*, etc.

Ces notions de psychologie et de morale prennent 12 à 15 séances de 2 heures, soit 24 ou 30 heures.

2° *L'éducation morale* (devoirs religieux, individuels, sociaux), et en particulier la *discipline.*

3° *L'éducation intellectuelle et la méthodologie générale* : but de l'éducation intellectuelle, importance éducative des branches portées au programme de l'enseignement moyen; concentration; culture des facultés; principes fondamentaux d'une bonne méthode; procédés généraux de la méthode (analyse, synthèse, induction et déduction), formes.

L'éducation morale et l'éducation intellectuelle prennent 19 séances ou 38 heures. (*Manuel*, pp. 132-275.)

4° *La législation des gymnases* (4 séances) et l'*hygiène* (5 séances): la lumière, l'air (ventilation, chauffage, entretien des classes), le mobilier scolaire (les bancs et les pupitres), le travail intellectuel à la maison, l'éducation physique (gymnastique, promenades, jeux, patinage, natation).

5° *La méthodologie spéciale des différentes branches* du programme des gymnases (52 à 56 séances). Ici encore, cette étude est commune à tous les séminaristes, et ce n'est que juste; il suffit, sans insister sur d'autres avantages, de dire que la question des devoirs à domicile et celle de la concentration ne peuvent être résolues que par des professeurs qui connaissent à la fois la méthodologie de leur propre enseignement et celle de l'enseignement de leurs collègues. Toutefois, on ne demande pas à chaque groupe de séminaristes la même connaissance approfondie.

Schiller n'expose pas lui-même la méthodologie spéciale : il fait appel au travail personnel. Il remet à ses jeunes gens des travaux pour qu'ils les résument; il arrête avec eux les résultats de ces analyses, et leur demande quelques applications. En d'autres termes, il suit la marche que voici :

1° Il commence par des *analyses*. Ces analyses sont courtes et précises, sans rien omettre d'essentiel. Elles ne sont pas lues: le séminariste les fait de mémoire, en s'aidant de quelques notes. Cet exercice est très utile pour le futur professeur. Outre les connaissances réelles qu'il acquiert, il s'habitue à s'exprimer avec aisance sur un sujet déterminé.

Le *choix* des analyses est important. Le directeur ne laisse de côté aucun ouvrage de valeur; mais il prend aussi des travaux dont les résultats sont négatifs : les candidats apprennent ainsi à réfuter des théories erronées, et à appuyer leur réfutation sur des raisons psychologiques ou morales. Ils exercent aussi leur jugement, revoient et appliquent les matières qu'ils ont étudiées.

2° Les analyses sont suivies de *conclusions*, qui se font sous la forme d'un entretien. Le directeur interroge les séminaristes, leur demande ce qu'ils ont appris ou ce qu'ils peuvent trouver par eux-mêmes; il rectifie et complète. Ici encore, il veut les habituer à exposer clairement leurs idées et à raisonner avec rigueur.

3° Pour s'assurer si ces discussions théoriques ont été bien comprises, le directeur donne quelques *exercices d'application*, qui sont discutés en commun. En voici quelques exemples : la troisième guerre punique, en deux leçons, en 4e; la constitution de Solon en 4e; une leçon de lecture allemande en 5e; l'analyse d'un acte de Goetz de Berlichingen; une rédaction allemande, etc.

Ces travaux présentent un double avantage : ils forcent l'élève à approfondir ses connaissances, et lui apprennent à les mettre en rapport avec les besoins de l'enseignement moyen.

A ces connaissances théoriques, comme aussi aux connaissances pratiques des séminaristes, se rattachent des *travaux pédagogiques*, tels que : Comment dressera-t-on un horaire qui réponde aux exigences de la psychologie et de l'hygiène? — Jusqu'à quel point l'école influe-t-elle sur le caractère de ses élèves? — En quoi consiste l'intuition? Comment doit-on la cultiver? — Comment appliquera-t-on, en 4e, le principe de la concentration dans l'enseignement des langues, de l'histoire et de la géographie?

Schiller ne songe nullement à obtenir sur ces questions des résultats nouveaux. Il se déclare satisfait, si les candidats ont bien profité des travaux publiés, s'ils ont tiré parti des connaissances qu'ils ont acquises en fait d'enseignement, et s'ils ont exposé la question avec netteté, et étayé leur manière de voir de bonnes et solides raisons.

Ces travaux, qui sont écrits, sont discutés dans une séance plénière. Le directeur tient beaucoup à la forme : il pense, avec raison, que l'étudiant n'a pas assez souvent l'occasion de bien écrire et de bien parler.

Schiller profite de ces travaux pour répéter les chapitres les plus importants de la méthodologie dont ils sont extraits.

J'ai assisté à des séances des plus intéressantes. L'une d'elles a été remplie par l'analyse du chapitre des instructions autrichien-

nes consacré au grec, et par une discussion sur le choix des auteurs latins à lire au gymnase. Quels sont, tout d'abord, les principes à suivre? Il faut, dans ce choix, se placer 1° au point de vue de la valeur littéraire des œuvres qu'on veut lire; 2° au point de vue du fond; 3° au point de vue de la concentration. Ces principes établis, Schiller précise l'état actuel de la question, tel qu'il se dégage des nouveaux programmes prussiens : l'enseignement de l'histoire ancienne et du latin est, en effet, réduit. Que faire dans ces circonstances? Un débat s'engage, dirigé très habilement par Schiller: 1° César est maintenu (1). 2° Salluste est rejeté : il présente peu d'intérêt au point de vue historique, et, pour la forme, il est remplacé avantageusement par Tacite. 3° Cicéron est représenté par le *De imperio Cn. Pompei* et le *Pro Archia* (2), qui, réunis, feront connaître les différents genres de causes, ainsi que le *De oratore* qui expose les principes de l'art oratoire. 4° Quinte Curce est adopté. 5° Quant à Tite-Live, on ne lira plus, en présence du programme qui réduit l'histoire ancienne, la guerre d'Hannibal; mais on choisira un certain nombre de passages qui permettront d'étudier l'histoire romaine, en insistant sur la condition des pauvres et des riches, sur les citoyens et les non-citoyens, sur l'affaiblissement successif du pouvoir exécutif. 6° Le dernier prosateur, ce sera Tacite.

Le choix des poètes était plus facile à faire : Schiller admet Phèdre, Ovide, Virgile (quelques passages bien choisis) et Horace.

L'intérêt que présentait cette discussion, c'était l'application de la question au nouveau programme.

Dans les deux dernières séances, un des candidats a continué l'analyse des instructions autrichiennes en ce qui concerne le grec; un autre a résumé la brochure de Hoffmann sur le grec (3). Sous forme de conclusion, on a discuté l'organisation de l'enseignement du grec.

L'étude de la grammaire grecque ne doit pas être poussée aussi loin que celle de la grammaire latine; car celle-ci se pro-

(1) Dans les deux classes inférieures, Schiller voudrait un livre de lecture qui, composé à l'aide de Tite-Live, de Cicéron et de Tacite, ferait connaître aux élèves l'époque royale et héroïque du peuple romain. En quatrième, il admet Lhomond ou Rothert, *der kleine Livius*. Si l'histoire grecque disparaît du programme de la quatrième, on y suppléera par quelques biographies empruntées à Cornélius Népos. Voyez *Aus Schulbesichtigungs-Berichten*, dans les *Lehrproben*, XXX, p. 10.

(2) Dans l'article cité à la note précédente, Schiller ne parle plus du *Pro Archia*, mais recommande la lecture de quelques lettres de Cicéron.

(3) O. Hoffmann, *Eine Neugestaltung des griechischen Unterrichts*. Göttingen, 1889.

pose, entre autres choses, d'établir la base des connaissances grammaticales des élèves. Si la déduction doit prédominer dans l'enseignement de la déclinaison et de la conjugaison, l'induction doit prédominer à son tour dans la syntaxe. On sait tout ce que Schiller entend par là. « L'étude de la syntaxe sera alors, dit-il, plus vivante et plus intéressante, et elle ne courra pas le risque de se perdre dans les détails. L'édition de l'*Anabase* par Rehdantz est à recommander comme un guide précieux pour ceux qui adoptent la méthode inductive ou occasionnelle. »

En ce qui concerne les travaux écrits en grec, Schiller a fait observer qu'on est arrivé autrefois, quand on les poursuivait jusqu'à la fin du gymnase, à des résultats même supérieurs à ceux qu'on obtenait en latin. Lui a été soumis à ce régime; et, quand il était étudiant à l'Université de Heidelberg, il était le seul séminariste sachant écrire en grec.

Pendant longtemps, on a négligé l'accentuation grecque; on est revenu maintenant de cette erreur. Quand on s'y prend dès le début, on obtient de bons résultats. « Vous pouvez, dit Schiller, le constater ici-même : nos élèves font peu de fautes d'accentuation. A mon arrivée à Giessen, les parents protestaient quand je tenais ferme à l'accentuation, et me disaient : « Cela n'est pas « nécessaire; nous, nous avons fait nos classes de gymnase sans « nous soucier de l'accentuation. Pourquoi nos enfants devraient-« ils l'apprendre? »

Quant au vocabulaire, on aura soin de toujours grouper les mots au point de vue étymologique, de rapprocher entre eux les mots de même famille.

En s'occupant des auteurs grecs, Schiller a discuté le système d'Ahrens, dont il avait été précisément question dans l'analyse du travail de Hoffmann. Il a rappelé une visite qu'il a faite au gymnase d'Ahrens. En première, Ahrens traduisait lui-même l'auteur grec; les élèves écrivaient la traduction entre les lignes et la répétaient textuellement. En quatrième, avec Homère, cela marchait assez bien; mais, en troisième, les élèves, qui lisaient à la fois Homère et Xénophon, ne faisaient que confondre. En somme, les résultats étaient loin d'être satisfaisants : d'une part, les élèves confondaient toutes les formes lexigraphiques; d'autre part, ils ignoraient la syntaxe. L'idée d'Ahrens était bonne; mais il a eu le grand tort d'avoir tenté d'appliquer son système au programme prussien; il eût dû être conséquent : après deux ou trois années consacrées exclusivement à Homère, il fallait voir une tragédie ou Hérodote, enfin un prosateur attique. En mettant de l'unité

dans la réforme, on aurait obtenu de meilleurs résultats. En conséquence, Schiller est prêt à sacrifier Xénophon, ce qui m'étonne, et à lire successivement l'Odyssée d'Homère (dans les deux troisièmes et dans le premier semestre de la seconde inférieure), Hérodote et Plutarque (dans le second semestre de la seconde inférieure et en seconde supérieure), l'Iliade, Sophocle, Thucydide, Démosthène et Platon (dans les deux premières).

Que peut-on faire au point de vue de la concentration? En lisant Homère, on le comparera avec les *Nibelungen* et Virgile, tant au point de vue littéraire qu'au point de vue des données historiques. Quand on traduira l'*Œdipe roi* de Sophocle, on lira la *Fiancée de Messine*, pour faire le parallèle des deux actions et rechercher l'influence de la littérature grecque sur le grand poète allemand.

Schiller a étudié ensuite avec ses candidats l'organisation de l'enseignement dans la Hesse. A cet effet, il a lu et commenté, tout en questionnant ses auditeurs, les instructions ministérielles les plus importantes. J'en relève deux, l'une sur les conférences, l'autre sur la réglementation du travail à domicile.

Quand on prescrit par mois une conférence au moins, il faut entendre cette prescription dans ce sens qu'on exige en une année au moins dix conférences : on fixe donc seulement le nombre; mais ces conférences peuvent se succéder rapidement ou être assez espacées. Il serait absurde de les fixer chaque mois à une date déterminée : elles doivent naître des besoins mêmes de l'enseignement.

Le lecteur connaît la réglementation du travail à domicile dans les gymnases hessois. Je l'ai donnée plus haut. Schiller montre très bien à ses candidats la difficulté d'une telle réglementation. Les élèves ne se trouvent pas tous dans les mêmes conditions : l'un est très attentif en classe, et il est doué d'une excellente mémoire; l'autre est distrait et il retient difficilement. Ici, un élève dispose d'une chambre particulière; là, il travaille dans la cuisine, entouré de ses frères et de ses sœurs, qui jouent et crient. Ici, un élève se met au travail quand il est fatigué; là, quand il s'est reposé, etc. Ne songez pas, dit Schiller, à interroger à ce sujet les élèves et les parents. Les bons élèves sont tentés de diminuer le temps que leur demande un devoir; les paresseux l'exagèrent au contraire. On voit, du reste, les uns comme les autres, assis sans rien faire, sans travailler. Pour connaître le temps dont ils ont besoin, on les a réunis sous la surveillance d'un maître. Cette expérience n'est nullement concluante : les élèves

n'étaient pas chez eux, et, en général, ils ont travaillé plus vite, parce qu'ils se savaient surveillés. Quand on interroge les parents, ils trouvent d'ordinaire que leurs enfants ne sont pas assez occupés. De fait, dans les classes supérieures, le maximum est souvent dépassé. En résumé, bien que chaque maître indique avec soin dans un registre les leçons et les devoirs qu'il donne, il lui est impossible de dire exactement combien de temps de travail il impose par là à ses élèves.

La seconde tâche du séminaire de Giessen, c'est l'*étude d'une organisation matérielle et pédagogique modèle, et l'assistance à des leçons faites par des maîtres d'élite.*

1° Qu'est-ce qu'une *bonne organisation matérielle?* Dans un établissement modèle, les bâtiments, qui, outre les classes, comprennent au moins une cour spacieuse et un gymnase, répondent par leur emplacement et leur disposition, aux prescriptions pédagogiques et hygiéniques. La grandeur des classes, l'éclairage, la ventilation, le chauffage et la propreté ne laissent rien à désirer. Il en est de même du mobilier et en particulier des bancs-pupitres. Il ne suffit pas que ces installations existent : il faut en tirer parti constamment. On montre donc aux séminaristes que les professeurs ont soin de ventiler les classes, qu'ils font asseoir les élèves d'après leur taille, l'état de leur vue et de leur ouïe, qu'ils exigent que les élèves se tiennent toujours bien et qu'ils lisent à une distance convenable de leur livre.

L'organisation matérielle d'un établissement comprend encore la bibliothèque et les collections.

Une bibliothèque pédagogique est à la disposition des séminaristes de Giessen. Sans être complète, elle est suffisante. Depuis plus de dix ans, on y consacre chaque année 400 marcs, soit 500 francs. Dans la salle de conférence, les séminaristes trouvent un bon choix de revues pédagogiques.

En fait de collections telles que cartes, tableaux, gravures, instruments de physique, collections de sciences naturelles, un établissement doit posséder, non pas tout ce qui existe, mais ce qui est bon et utile. Pour les collections du séminaire, on a dépensé, à Giessen, depuis plus de dix ans, un peu moins que pour la bibliothèque.

2° Quelles sont les exigences d'une *bonne organisation pédagogique?* Un établissement modèle dresse avec soin le programme et le tableau de l'emploi du temps, règle convenablement les récréations et le travail à domicile, prend toutes les mesures, qui

peuvent développer les forces physiques des élèves, jeux, promenades, patinage, natation, organise ces fêtes scolaires qu'on aurait le tort de négliger. Il y a plus. Comme l'unité d'action est une condition *sine qua non* de succès, on arrête les principes fondamentaux de l'enseignement, de la discipline et en général de l'éducation ; on rédige des programmes détaillés pour l'enseignement de chaque branche, et l'on trace les grandes lignes de l'application du problème de la concentration dans les différentes classes.

3° Après l'organisation matérielle et pédagogique du gymnase, vient l'*enseignement* lui-même. Les séminaristes assistent non seulement aux leçons ordinaires, mais aussi à des leçons modèles qui, portant sur un sujet choisi *ad hoc*, réunissent, comme dans un tableau, toutes les conditions dont on doit tenir compte dans l'enseignement d'une branche à un degré déterminé. Avant chaque leçon modèle, le professeur en fait connaître l'objet, le but et le plan général ; après la leçon, il la critique lui-même, en indique les côtés faibles; mais surtout il s'assure si les candidats l'ont bien comprise et bien appréciée.

La troisième et dernière tâche d'un séminaire pédagogique, c'est l'*initiation à la pratique de l'enseignement*.

Les séminaristes chargés d'une leçon font une préparation écrite qu'ils remettent au professeur de la classe et qu'ils communiquent aussi au directeur, s'il la demande. Schiller repousse les préparations complètes; car elles enlèvent à la leçon la vie et l'animation. Le jeune maître en dépend à tel point, qu'il n'entend ou ne veut pas entendre certaines réponses ou même certaines questions très instructives des élèves. Si un point vient à lui échapper, il cherche fiévreusement dans sa préparation pour se tirer d'embarras, ou bien il reste misérablement en plant. « Je recommande à mes jeunes gens, dit Schiller, d'arrêter avec soin le canevas de chaque leçon, de se rendre tout à fait maîtres de la matière, de s'exercer chez eux à interroger à haute et intelligible voix, ou, s'il s'agit d'une leçon sous la forme de l'exposition continue, à bien raconter. De cette façon, l'élève a une liberté d'allure qui influe heureusement sur le ton de la leçon. »

De temps en temps, surtout au commencement, la leçon est préparée avec le professeur, qui éclaire le jeune homme sur la matière, la disposition, l'ordre, la méthode, et lui indique les ouvrages à utiliser.

Toute leçon est discutée par le candidat qui l'a donnée, par les

membres présents, par le professeur de la classe et par le directeur.

On adopte de préférence la marche méthodique suivante :

1. Que faut-il penser du *choix* et de la *disposition* de la matière?

2. Comment la matière a-t-elle été *traitée?* a) Quelle part le professeur a-t-il faite à l'*intuition?* — L'élève était-il bien amené à *réfléchir* et à *raisonner?* — Les *applications* étaient-elles bien choisies et assez nombreuses pour rendre l'élève complètement maître de ce qui a été enseigné?

b) Les *questions* étaient-elles convenables, proportionnées aux connaissances des élèves, bien coordonnées et bien graduées? En particulier, les questions de *concentration* n'étaient-elles pas oubliées? Étaient-elles naturelles?

3. Quelle était la tenue du *maître?* Comment a-t-il commencé et fini sa leçon? Se tenait-il en repos ou se promenait-il? Maintenait-il l'attention des élèves? Dominait-il la classe du regard? Avait-il le ton didactique? Comment parlait-il? Comment lisait-il? Comment formulait-il et présentait-il ses questions? Était-il attentif aux fautes des élèves? Introduisait-il avec tact des moments de repos? Occupait-il constamment toute la classe? A-t-il interrogé tous les élèves? Les obligeait-il à se bien tenir? Les a-t-il fait parler en chœur? etc.

4. Remarquait-on que les *élèves* eussent *gagné* quelque chose à la leçon? que le *maître* eût fait *quelque progrès?*

Les séminaristes présentent leurs critiques d'un ton convenable, sans aigreur, mais aussi sans pitié : ils relèvent à la fois les défauts et les qualités de la leçon.

Qu'on n'attende pas trop de la critique des membres du séminaire : ils s'en tiennent d'ordinaire à des généralités, à des détails secondaires, à des vétilles; ils sont le plus souvent routiniers, et ils n'insistent pas assez sur les points les plus importants, tels que le choix de la matière, la disposition, l'exposition, l'art d'intéresser et de maintenir l'attention. Rien d'étonnant, puisque l'expérience leur manque.

Tout le poids de la discussion retombe donc sur le professeur et le directeur, qui se le partagent selon le rôle qu'ils jouent. La critique des maîtres est nette, précise, conforme à des principes bien établis et éminemment pratique. Eux aussi insistent sur les défauts et sur les qualités. Ils tâchent d'approprier leurs observations au caractère de chacun : parmi les candidats, les uns ont, en effet, besoin d'encouragements; les autres, au contraire, d'un coup d'éperon.

Qui ne voit l'importance de telles discussions? Elles instruisent à la fois celui qui a fait la leçon et ceux qui l'ont écoutée; elles excitent une vive émulation entre les membres; elles les obligent à étudier la matière et à rechercher les moyens de la bien traiter; elles les forcent à se faire une opinion qu'ils puissent défendre; elles les déshabituent bien vite de croire qu'ils doivent toujours enseigner comme l'ont fait leurs vieux professeurs; elles les empêchent enfin d'être exclusifs en fait de méthode, en leur montrant qu'on a souvent le choix entre plusieurs voies ou procédés pour arriver au but.

Les discussions dépassent, au commencement de l'année, une heure; plus tard, elles prennent en moyenne une demi-heure; à la fin, un quart d'heure suffit.

Pendant mon séjour à Giessen, j'ai assisté, entre autres, à une discussion très instructive d'une leçon de grec faite en troisième par un candidat qui fréquentait le séminaire depuis une demi-année.

Le candidat a pris le premier la parole, disant le but qu'il s'était proposé et se confessant de ses fautes.

Le professeur (c'était M. Maurer) a présenté ensuite ses observations : le candidat n'a pas insisté suffisamment sur les règles ; il aurait dû les faire formuler plus souvent; il a passé légèrement sur certaines formes; il n'a pas corrigé avec assez de soin la prononciation des élèves; il a laissé parler trop bas certains élèves; il n'a pas toujours été précis dans ses questions; etc., il ne s'est pas assez préoccupé de la discipline.

Schiller intervient le dernier. « Oui, dit-il, le candidat n'a pas veillé assez à la tenue des élèves: X... a été distrait; Y... se tenait mal. Le candidat a écrit sur une planche encore mouillée; il a écrit trop fin; il s'est tenu au milieu du tableau, cachant ainsi les phrases qui s'y trouvaient; il a interrogé trop souvent les bons, trop peu les faibles; ce qui devrait être le contraire, surtout pour la traduction; il n'a pas annoncé par un changement de ton qu'il allait passer à une autre matière, etc. »

En dépit de certaines imperfections la leçon était bonne.

Jusqu'ici j'ai énuméré et caractérisé les divers exercices du séminaire pédagogique. Il me reste à montrer comment *ces exercices se combinent.*

Pour s'initier aux principes généraux, *tous* les séminaristes, quelle que soit leur spécialité, assistent pendant les deux premiers mois à des leçons dans la section préparatoire. Pourquoi

débuter ainsi par l'enseignement primaire? L'art d'enseigner y a fait des progrès considérables plus que partout ailleurs; la simplicité de la matière permet de mieux saisir la méthode; on découvre les liens multiples qui unissent l'enseignement primaire et l'enseignement moyen, et l'on apprend à rattacher intimement ces deux enseignements de manière à faire une forte chaîne continue.

En même temps que les séminaristes assistent aux leçons ordinaires de la *Vorschule* et à quelques leçons modèles, le directeur leur donne, chaque jour, pendant trois ou quatre semaines, l'enseignement théorique général tel qu'il a été exposé plus haut, et auquel vient s'ajouter la méthodologie spéciale de l'allemand, du calcul et de l'*Heimatkunde* dans la section préparatoire. Tout cet enseignement s'appuyant sur les leçons de la *Vorschule*, le directeur est forcé d'y assister.

Enfin les séminaristes enseignent eux-mêmes : ils se succèdent dans l'ordre de mérite que le directeur suppose d'après les observations critiques qu'ils ont faites dans le séminaire. Les mieux doués sont chargés, non d'une leçon isolée, mais d'un ensemble de leçons traitant un même sujet. Les timides ou les moins capables sont désignés les derniers et reçoivent un sujet fort simple et peu étendu, et, avant de leur confier une seconde leçon, le directeur fait donner par d'autres candidats quelques leçons dont la critique montre aux faibles leurs défauts et les moyens de s'en corriger.

Après deux mois environ, les candidats passent au gymnase, où ils commencent par le degré inférieur, qui se rapproche le plus de l'enseignement primaire. Ils apprennent à appliquer au gymnase les méthodes de l'école primaire. Cette application n'est pas chose facile : elle réclame beaucoup de réflexion et de tact; car elle subit nécessairement des modifications, soit parce que les matières sont autres, soit parce que la même matière est plus développée et plus approfondie, ou enseignée en se plaçant à un nouveau point de vue.

En entrant dans les classes du gymnase, les séminaristes se partagent d'après le groupe auquel ils appartiennent. Les candidats en philologie classique et en histoire suivent, en 6e, en 5e et en 4e, les leçons de latin, d'allemand et d'histoire; les candidats en philologie moderne assistent aux leçons de français, d'allemand et d'histoire dans les mêmes classes; les candidats en sciences naturelles et en mathématiques entendent les leçons de calcul, de

géométrie et de sciences naturelles en 6°, en 5° et en 4°, et celles de physique en seconde inférieure.

Tous suivent, l'année durant, les leçons de géographie dans les classes inférieures et moyennes : le rôle que joue la géographie dans la concentration en fait une nécesssité.

Ici, comme dans la section préparatoire, il y a des leçons modèles.

Les leçons didactiques commencent environ six semaines après l'entrée des séminaristes dans ces classes.

A toutes les leçons didactiques assistent les jeunes gens du même groupe. La discussion se fait comme dans la section préparatoire.

Vers la mi-février, comme on touche à la fin de l'année, on profite de cette époque moins favorable pour initier tous les candidats à l'enseignement du dessin et des sciences naturelles, non qu'il s'agisse de leur apprendre à enseigner ces branches, mais parce qu'on veut qu'ils se pénètrent de leur importance au point de vue de *l'intuition.* En même temps, ils assistent déjà, dans les classes supérieures, à des leçons qui étendent leurs connaissances et qui les préparent à des travaux scientifiques appropriés à l'enseignement moyen.

Avec le semestre d'été, commence la troisième série d'exercices dans les deux troisièmes, dans les deux secondes et, exceptionnellement, dans les deux premières. Schiller ne permet, en effet, que rarement à ses jeunes gens d'enseigner dans les deux dernières classes : les connaissances nécessaires leur manquent, pense-t-il. Ils n'assistent donc qu'à des leçons pour s'assimiler les matières enseignées, se perfectionner dans leur spécialité, apprendre la méthode et poursuivre l'étude de la concentration.

Les travaux pédagogiques sont discutés en été.

Dès leur entrée dans le séminaire, tous les membres prennent part au cours de gymnastique, afin que chacun d'eux soit capable de donner plus tard la gymnastique dans sa classe et d'y diriger les jeux. J'ai suivi avec beaucoup d'intérêt les exercices que M. Schmitt, l'excellent professeur de la 5° latine, a dirigés en ma présence.

Pendant l'année, les candidats assistent aux réunions du corps professoral, aux examens, si importants au point de vue de l'étude de la concentration, aux fêtes scolaires, etc.

Ils sont parfois chargés de remplacer les professeurs rappelés sous les drapeaux, ou malades, ou en congé.

Ils ne jouissent d'aucune bourse. Le directeur reçoit depuis le 1er avril 1888 la somme de 900 marcs, soit 1,125 francs. Les professeurs touchent 3 marcs pour une heure de leçon scientifique ou pour une heure de gymnastique, et 4 marcs 50 pour une leçon modèle. En 1888-89, neuf professeurs se sont ainsi partagé 1,426 marcs, soit 1,782 fr. 50.

Je me résume. Les futurs professeurs de la Hesse reçoivent à Giessen une forte préparation professionnelle, qui doit satisfaire les plus exigeants. Le directeur, un pédagogue instruit et dévoué s'il en fut, leur donne des notions théoriques très complètes et très solides; il leur fournit l'occasion d'observer des installations modèles, d'étudier une organisation pédagogique supérieure, d'assister à des leçons de maîtres consommés dans l'art d'enseigner, et de donner eux-mêmes des leçons qui sont préparées avec un soin minutieux, surveillées et discutées avec une sévérité toute paternelle. Je le demande, quand ces jeunes gens ont pris une part active à tous ces exercices, que pourraient-ils apprendre pendant une année de stage dans un établissement qui serait difficilement à la hauteur du gymnase de Giessen? Aussi le stage n'existe pas dans la Hesse (1), et ce n'est que justice, après cette solide préparation professionnelle. Exige-t-on le stage des élèves de nos écoles normales primaires (2), qui ne sont pas mieux préparés? Non; sans hésiter, on les déclare capables d'entrer immédiatement dans l'enseignement. Par une singulière contradiction, on voudrait imposer le stage à des jeunes gens qui, grâce à leurs années d'humanités et d'université, l'emportent de beaucoup sur les élèves-instituteurs et par les connaissances et par la maturité d'esprit, et qui, partant, sont sans aucun doute initiés plus vite et plus facilement à l'art d'enseigner!

(1) Telle est, *en fait,* la situation. On a la sagesse de ne pas appliquer le règlement du 25 novembre 1837.

(2) Nos études normales primaires durent trois ans. Les élèves de seconde année assistent chaque semaine à une leçon modèle et à un exercice didactique. Ceux de troisième année assistent également aux leçons modèles et aux exercices didactiques et sont chargés de donner au moins six demi-heures de leçon par semaine.

F. COLLARD,

Professeur à l'Université de Louvain.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

FRANCE

L'Enseignement supérieur catholique en 1891-92 et 1892-93.

Il n'est pas toujours aisé de se procurer des renseignements précis sur l'activité des facultés catholiques : les statistiques publiées par les organes attitrés de cette catégorie d'établissements sont souvent sobres de détails, et parfois les fournissent assez tard. C'est ainsi que l'on trouvera ci-dessous des chiffres qui se rapportent assez souvent à des exercices clos ; toutefois, nous n'hésitons pas à donner ces indications, alors même qu'elles sont un peu surannées, parce que le public laïque est en général mal instruit de tout ce qui touche à l'activité des instituts catholiques, et que ces instituts sont presque seuls, en France, à représenter l'enseignement supérieur indépendant de l'Etat.

Angers, 1891-92. — La moyenne des chiffres portés sur les états trimestriels qui doivent être, d'après la loi, fournis à l'inspection académique, donne pour la précédente année scolaire les chiffres suivants : *droit* : 132 étudiants, 90 inscriptions ; *lettres* : 36 étudiants, 11 inscriptions ; *sciences* : 37 élèves, 8 inscriptions : au total, 205 élèves en cours d'études, et 109 inscriptions prises en vue des examens d'Etat. Le nombre des boursiers était, paraît-il, peu élevé ; la statistique ne le précise pas. Ces boursiers étaient, en général, entretenus par les évêques ou par des sociétés d'anciens élèves des facultés catholiques, en vue d'assurer le recrutement des écoles secondaires ecclésiastiques. Les droits d'inscription exigés des étudiants sont les mêmes que ceux que perçoivent les Facultés de l'État ; les élèves internes sont naturellement nombreux, car l'Église aime et favorise l'internat, qui tient ses pupilles sous sa main, et les préserve du contact du monde extérieur : le prix de la pension est assez élevé.

En 1892-93, les Facultés d'Angers ont fourni à l'autorité l'état détaillé suivant : 1° *Droit :* 134 élèves, ainsi répartis : capacité, 16 ; licence, 1re année, 32 ; 2e année, 27 ; 3e année, 31 ; doctorat, 28. Inscriptions prises en vue des examens : capacité, 7 ; licence, 1re année, 27 ; 2e année, 21 ; 3e année, 28 ; doctorat, 5 : au total, 88.

2° *Lettres :* 35 élèves ; 13 inscriptions pour la licence ; 3° *Sciences :* 34 élèves, répartis comme suit : licence mathématique, 18 ; physique, 9 ; naturelle, 7 ; inscriptions pour l'examen : licence mathématique, 7 ; physique, 1, naturelle 3, soit 11 inscriptions en tout.

En résumé, les Facultés libres d'Angers comptent actuellement 200 élèves, ayant pris 112 inscriptions ; ces chiffres sont à peine inférieurs à ceux de l'année scolaire précédente.

Lille possède une Faculté libre de théologie, qui a réuni 40 élèves, dont un tiers venaient d'Italie, d'Allemagne et d'Amérique : 6 de ces

étudiants ont été admis au premier grade théologique. (Il importe de noter qu'il s'agit ici de grades sans valeur officielle, décernés en vertu de l'institution canonique délivrée par le Saint-Siège.)

Droit: 139 étudiants, soit 16 de plus que l'année précédente, dont 1 belge, 1 luxembourgeois, 1 maronite. *Répartition :* 1re année, 40 ; 2e, 30 ; 3e, 17 ; doctorat, 38 ; capacité, 10 ; étudiants libres, 4. Sur 237 examens subis, on a enregistré 181 succès. Les réceptions se classent comme suit : 2e année de licence, 93 p. 100 ; doctorat, 82 p. 100 ; 1re année, 80 p. 100 ; 3e année, 70 p. 100. Les aspirants au brevet de capacité n'ont réussi que dans la proportion très basse de 17 p. 100. La moyenne générale des admissions est égale à 76 pour 100, et, par conséquent, très honorable.

Lettres : L'honorable M. de Margerie, doyen, constate que 8 étudiants ont conquis le diplôme de licencié en 1892, session de novembre comprise : il est muet sur le total des inscriptions ; mais il signale le fait qu'en 15 années la Faculté catholique a fait recevoir 78 licenciés sur 101 candidats. A l'entrée de la présente année scolaire, on relevait le total de 40 élèves des lettres.

Médecine: 182 élèves, soit 25 de plus que l'année précédente, sont inscrits pour 1892-93, dont 152 pour le doctorat. Aucun autre détail n'est fourni, sauf la mention du succès de deux jeunes docteurs qui ont obtenu, devant la Faculté de Paris, la note la plus élevée.

Sciences : Point de chiffres : le doyen engage les jeunes gens à ne se présenter que munis d'un sérieux bagage scientifique ; les épreuves sont difficiles, dit-il, et, depuis trois ou quatre ans, un dixième à peine des candidats de toute origine parvient à conquérir en Sorbonne le grade de licencié.

Lille, 1890-91. — Au cours de cet exercice, les facultés catholiques de Lille réunissaient 361 élèves. Le droit avait 138 étudiants ; sur 215 examens passés, on a enregistré 157 succès, soit 73 p. 100. Pour le doctorat en particulier, 22 candidats ont été admis, sur 27 présentés, soit 85 p. 100.

157 élèves suivaient les cours de médecine. « Les succès, dit le rapport du doyen, ont été très satisfaisants. » Mais aucun chiffre n'est fourni. 35 étudiants étaient inscrits à la Faculté des lettres : 5 ont été reçus licenciés, sur 9 présentés. Aux sciences, on comptait 31 étudiants : succès satisfaisants aux examens, nous dit-on encore ; mais point de chiffres précis.

La situation des Facultés en 1891-92 est présentée, par les rapports des doyens, comme florissante ; 470 étudiauts, en effet, ont suivi les différents cours ; mais ici encore on aimerait une statistique plus détaillée et surtout plus méthodique. Quelques-uns des étudiants sont désignés comme originaires soit de départements, soit même de pays étrangers, Europe et Amérique. On aimerait à connaître la proportion de ces recrues du dehors.

Lyon. — Il résulte des rapports produits le 11 novembre 1891 par les doyens des Facultés catholiques que ces établissements ont fait recevoir, depuis leur création, 97 licenciés ès-lettres, 480 licenciés en droit, 576 bacheliers, 139 licenciés et 6 docteurs en théologie. Au cours de l'année scolaire 1890-91, la Faculté de droit comptait 122 étudiants inscrits et 80 auditeurs libres. 157 examens ont été passés, suivis de

123 réceptions, soit un peu plus de 78 p. 100. L'année précédente, la moyenne avait été de 80 p. 100. La Faculté des lettres a fait recevoir 8 licenciés; celle des sciences 9, sur 14 candidats présentés.

1891-92. — *Théologie*. Ont été créés 47 bacheliers, 29 licenciés en théologie, philosophie, droit canon, et 2 docteurs. — *Droit*. On a compté 121 étudiants, 103 auditeurs libres: en tout, 38 élèves de plus que dans l'exercice précédent. Sur 148 candidats présentés aux examens, 118, soit 80 p. 100, ont réussi. — *Lettres*. Un abbé, élève de la Faculté, a été reçu agrégé des lettres; 9 étudiants ont conquis le diplôme de licence. — *Sciences*. 7 étudiants ont été reçus licenciés ès-sciences physiques.

Paris, 1891-92. — *Lettres*. — Les élèves de la section des lettres de l'École libre des hautes études ont atteint le nombre de 109 : il est vrai que le rapport officiel du budget de l'instruction publique n'en compte que 83; mais l'honorable abbé Ragon, directeur de la section, se plaint avec une certaine amertume que l'on porte à l'actif de la Sorbonne des étudiants catholiques que les règlements obligent à y prendre leurs inscriptions en vue des grades. Il serait puéril de chicaner l'Institut catholique de Paris pour 26 élèves en plus ou en moins, et on peut lui concéder ses 109 élèves, s'il y tient. 19 étudiants ont conquis le diplôme de licence, dont 5 laïques et 14 ecclésiastiques (histoire, 2; philosophie, 5; lettres, 12). C'est l'École des Carmes qui prépare plus spécialement cette catégorie de candidats; cette maison a fait recevoir, dans les dix dernières années, 218 licenciés.

Sciences. Le rapport relatif a cette faculté est dû à un homme éminent, l'honorable M. de Lapparent, géologue de première valeur, qui est le plus bel ornement de l'Institut catholique. Nous relevons dans son compte-rendu les chiffres suivants : 6 candidats ont été reçus licenciés ès-sciences mathématiques (sur ce nombre, 3 ecclésiastiques), et 4 (tous appartenant ou clergé) licenciés ès sciences physiques. 38 élèves étaient inscrits.

UNIVERSITÉ DE FRANCE : TRAVAUX DES FACULTÉS EN 1891-92.

Clermont. — I. SCIENCES. — On a compté 45 étudiants inscrits (contre 34 l'année précédente), dont 22 répétiteurs et 7 boursiers. 13 ont suivi les cours de mathématiques, 19 ceux de physique, 13 ceux des sciences naturelles. Un certain nombre d'auditeurs bénévoles ont suivi les différents cours.

Licence. 39 candidats se sont présentés; 13 ont été admis; en voici la répartition : mathématiques, 11 candidats, 3 admis; physique, 12 candidats, 5 admis; sciences naturelles, 7 candidats, 5 admis. L'année précédente, il n'y avait eu que 6 admis sur 26 présents.

Baccalauréat. 1° *complet*, 234 candidats, 83 admis, soit 35 p. 100; 2° *restreint*, 81 candidats, 47 admis; soit 58 p. 100; 3° *lettres-mathématiques*, 10 candidats, 5 admis. En résumé, 328 candidats au baccalauréat ont été examinés, et 135 admis; soit une moyenne générale de 41 p. 100 admissions.

Travaux des professeurs. 5 membres de la Faculté des sciences ont fait paraître 16 publications diverses.

II. LETTRES. *Agrégation*. — La Faculté de Clermont a préparé 11 candidats aux diverses agrégations : un de ses élèves a été déclaré admissible à l'agrégation de l'enseignement spécial. D'autre part, 3 élèves corres-

pondants ont été reçus au certificat d'aptitude pour l'enseignement de l'allemand, dont le premier de la liste.

Licence : 23 candidats, 4 reçus. *Baccalauréat* : 1°, 1re *partie : ancien et nouveau régimes* : 415 candidats, 115 reçus ; 2°, 2e *partie* : 199 candidats, 108 admis ; 3° *enseignement moderne :* 76 candiats, 26 reçus. L'honorable M. des Essarts, doyen des lettres, fonde de grandes espérances sur l'avenir de l'enseignement moderne, à qui il veut qu'on fasse sa part dans l'éducation nationale, sans mauvaise volonté ni réserve malveillante.

Travaux des professeurs. 5 professeurs (dont le doyen honoraire de la Faculté, l'honorable M. Chotard) ont fait paraître 6 publications.

III. Médecine. — L'École préparatoire de médecine et de pharmacie de Clermont vient d'être réorganisée, et déjà l'extension de ses privilèges et l'amélioration apportée à son installation et à ses services commencent à porter leurs fruits. 323 inscriptions ont été prises, soit 58 de plus que l'année précédente : l'augmentation porte surtout sur les inscriptions pour le doctorat et l'officiat, qui atteignent le chiffre de 195, tandis que les inscriptions en pharmacie demeurent quasi-stationnaires à 128.

Examens. I *Doctorat.* (Jury composé de professeurs de la Faculté de Toulouse) : 25 candidats, 18 reçus ; — 1re partie du 2e de doctorat : 3 candidats, tous reçus.

II. *Officiat :* 1er *examen*, 5 candidats, 4 admis ; 2e *examen*, 5 candidats, 2 admis ; 3e *examen*, aucun candidat admis, et par suite, aucun diplôme d'officier de santé décerné. III. *Sages-femmes :* 12 présentées, 9 reçues. IV. *Pharmaciens de 2e classe* : 27 candidats, 19 diplômes. V *Herboristes :* 8 candidats, 4 reçus. VI. *Examens de fin d'année :* Tous les élèves présentés ont été reçus, mais un seul a obtenu la note *assez bien* ; on comptait un candidat en 1re année, un en 2e et 2 en 3e. *Pharmacie :* 1re *classe*, 1re *année*, 4 candidats, tous admis ; 2e année, 3 candidats admis ; 2e *classe*, 1re *année*, 9 candidats, 5 admis ; 2e *année*, 7 candidats, 5 admis.

Aucun renseignement n'est fourni sur les travaux personnels du corps enseignant de l'École.

LILLE

Situation générale. — Le groupe des Facultés de Lille a compté, dans l'année scolaire écoulée, un nombre total de 925 étudiants, en augmentation de 10 sur l'année précédente : celui des examens est resté à peu près le même ; mais on a constaté une élévation notable dans la valeur des épreuves de licence et de doctorat. Les Facultés ne se sont pas bornées, dans leur enseignement, à l'exécution des programmes officiels : soucieuses de répondre à la sympathie dont elles sont entourées dans cette région laborieuse et intelligente du Nord de la France, elles ont orienté une partie de leurs cours vers les intérêts locaux. La Faculté de droit a professé des leçons publiques sur la théorie de la nationalité, sujet particulièrement intéressant dans une région frontière ; elle a fait aussi des cours sur la question des salaires et sur le régime des brevets d'invention. A la Faculté des lettres, le cours de russe nouvellement créé a réuni une trentaine d'auditeurs, dont très peu étaient des étudiants réguliers. Enfin, deux membres de la Faculté

des sciences se sont livrés à des travaux sur la fabrication industrielle des sels de fer, fort importants au point de vue de l'épuration et de l'utilisation des eaux industrielles et des eaux d'égout.

Bientôt l'achèvement des nouveaux instituts de physique et de chimie permettra d'accueillir dans une large mesure les travailleurs de la région, et de poursuivre des recherches utiles aux intérêts de l'agriculture et de l'industrie.

De leur côté, les conseils généraux du Nord, du Pas-de-Calais et des Ardennes ont témoigné de leur attachement à l'enseignement supérieur en émettant des vœux chaleureux pour la transformation du groupe des Facultés lilloises en Université. Le conseil municipal de Lille et le conseil général du Nord ont voté la subvention nécessaire à la fondation d'une chaire de langue et de littérature wallonnes et picardes. Enfin la Société des amis de l'Université grandit chaque jour : composée à son début de 150 membres, elle en compte aujourd'hui près de 500.

Grâce à une dotation de 20,000 francs allouée par la ville, il a été possible au conseil général des facultés de maintenir la subvention qu'il accorde depuis six mois à l'Union des étudiants, et de continuer sur un plan élargi la publication des travaux et mémoires des facultés. C'est également sur ce fond qu'est subventionné, pour moitié, le cours de russe, qui a délivré solennellement cette année, en présence d'un auditoire d'élite et après examen public, 10 attestations d'études supérieures.

Statistique particulière des Facultés. — I. Droit. — *Étudiants et inscriptions*. 259 étudiants ont suivi les cours, savoir : élèves en cours d'inscriptions, 153; élèves en cours d'examen, 94; élèves à scolarité momentanément interrompue pour le service militaire, 2; auditeurs bénévoles, 10. Il a été pris 572 inscriptions, qui se décomposent ainsi : capacité, 75; 1re année, 183; 2e année, 160; 3e année, 118; 4e année, 36. *Examens et thèses*. La Faculté de droit a fait passer 287 examens, suivis de 213 admissions, soit 74 p. 100.

En voici le détail : *Capacité :* candidats, 16; reçus 9; 1er *baccalauréat*, 1re partie, cand. 54; reçus 41; 2e partie, cand., 45; reçus 35; 2e *baccalauréat :* 1re partie, cand. 47; reçus, 43; 2e partie, cand. 46; reçus, 35; *licence*, 1re partie, cand. 32; reçus, 22; 2e partie, cand. 34; reçus, 20; *doctorat :* 1er examen : 9 cand., 6 reçus; 2e examen, 1 cand., 1 reçu; 3e examen : 1 cand., 1 reçu; thèse, 2 candidats reçus.

Il n'est point fourni de détails sur les travaux particuliers des professeurs.

II. Médecine. — *Étudiants et inscriptions :* 438 étudiants (280 en médecine, 158 en pharmacie) ont suivi les cours. Ils se subdivisent ainsi : élèves en cours d'inscriptions, 289; en cours d'examens, 88; élèves à scolarité interrompue, 73; aspirantes sages-femmes, 31; auditeurs bénévoles, 31. Il a été pris 932 inscriptions, ainsi réparties : doctorat, 429; officiat, 163; pharmacie, 1re classe, 184; 2e classe, 156.

Examens : 142 élèves de tout ordre ont été examinés; 119 ont réussi. Le tableau ci-dessous fournit le détail des examens de fin d'année ou de semestre :

	OFFICIAT.				PHARMACIE (1re classe).					PHARMACIE (2e classe).				
	1re année.	2e année.	3e année.	TOTAL.	Validation.	1re année.	2e année.	3e année.	TOTAL.	Validation.	1re année.	2e année.	TOTAL.	TOTAL GÉNÉRAL.
Elèves examinés.	20	10	4	34	23	16	14	17	70	10	15	13	38	142
— admis. . .	12	10	4	26	21	15	13	17	66	7	9	11	27	119

Le tableau suivant donne le résultat des examens de fin d'études :

	DOCTORAT.										OFFICIAT.			
	1er examen.	2e ex. 1re partie.	2e ex. 2e partie.	3e ex. 1re partie.	3e ex. 2e partie.	4e examen.	5e ex. 1re partie.	5e ex. 2e partie.	THÈSE.	TOTAL.	1er examen.	2e examen.	3e examen.	TOTAL.
Elèves examinés.	100	46	26	25	21	26	25	18	14	301	18	9	14	41
— admis . .	76	38	23	20	19	26	23	18	14	257	15	8	12	35

	PHARMACIE (1e classe).					PHARMACIE (2e classe).						SAGES-FEMMES. (1re cl.).				
	1er examen.	2e examen.	3e ex. 1re partie.	3e ex. 2e partie.	TOTAL.	1er examen.	2e examen.	3e ex. 1re partie.	3e ex. 2e partie.	TOTAL.	HERBORISTES.	1er examen.	2e examen.	TOTAL.	SAGES-FEMMES (1re classe).	TOTAL GÉNÉRAL.
Élèves examinés.	20	21	22	20	83	31	33	36	24	124	3	15	15	30	6	588
— admis. . .	20	21	20	20	81	23	23	24	24	94	3	15	14	29	6	505

Il a été conféré 92 diplômes, savoir : de docteur, 14; d'officier de santé, 11 ; de pharmacien de 1re classe, 20; de pharmacien de 2e classe, 24 ; en outre, 14 certificats de sage-femme de 1re classe ; 6 de sage-femme de 2e classe et 3 d'herboristes.

La nomenclature sommaire des travaux du personnel enseignant et du personnel auxiliaire de la Faculté de médecine est résumée dans le tableau qu'on va lire :

NATURE des CHAIRES, CLINIQUES ET LABORATOIRES.	NOMBRE des TRAVAUX.	NOMBRE des AUTEURS.
Clinique chirurgicale	13	3
— médicale	13	4
— obstétricale	4	3
— des maladies cutanées	7	4
— ophtalmologique	9	4
Laboratoire d'hygiène	2	1
— de pathologie interne	1	1
— d'anatomie pathologique	1	1
Clinique chirurgicale des enfants	24	5
— médicale des enfants	1	1
Laboratoire d'histologie	3	1
— de physiologie	8	3
— d'anatomie	5	3
— de chimie minérale	4	2
— de chimie organique	3	2
— d'histoire naturelle	22	2
— de physique	4	1
Chaire de thérapeutique et laboratoire des cliniques	5	5
TOTAL	129	47

III. SCIENCES. — La Faculté a enregistré avec satisfaction les distinctions obtenues par deux de ses membres : M. Barrois, professeur adjoint, a été honoré par l'Académie des sciences du prix Delesse, pour l'ensemble de ses travaux de géologie; et M. Malaquin, préparateur de zoologie a obtenu de la Société des sciences de Lille le prix Kuhlmann, pour ses « Recherches sur la famille des Syllidiens ».

Étudiants. La Faculté a compté 110 élèves, ainsi répartis : *Mathématiques, agrégation et doctorat :* 3 boursiers de l'État, 2 répétiteurs, 1 professeur de Lille, 1 professeur du ressort; total, 7; *licence :* 3 boursiers de l'État, 1 boursier de la ville de Lille, 10 répétiteurs, 3 étudiants libres; total, 17. — *Physique, Agrégation et doctorat :* 5 boursiers de l'État, 1 boursier de Lille, 3 répétiteurs, 1 maître du ressort, 2 étudiants libres; total, 21. — *Sciences naturelles. Agrégation et doctorat :* 1 professeur en congé, 1 répétiteur, 5 maîtres du ressort, 4 étudiants libres; total, 11; *licence :* 2 boursiers de l'État, 5 répétiteurs, 11 étudiants libres; total, 18. Total des étudiants résidents : 86, auxquels il faut joindre 2 auditeurs bénévoles. Les correspondants de la Faculté ont été au nombre de 22, savoir : doctorat, 1; agrégation de physique de l'enseignement spécial, 5; licence, 16. Le total général (110) est en décroissance de 12 unités sur l'exercice précédent.

Examens et concours. 1. *Agrégation.* Un élève de Lille a été reçu le deuxième à l'agrégation de mathématiques; 2 admissibles à celle de physique; 3 admissibles et 2 reçus à l'agrégation de physique de l'enseignement spécial.

2. *Licence.* — 33 candidats ont subi les épreuves; 13, soit 39 p. 100, ont été reçus. En voilà le détail : *Mathématiques,* 10 cand., 2 reçus; *physique,* 15 cand., 8 reçus; *sciences naturelles,* 8 cand., 3 reçus.

Baccalauréat. Il a été examiné 694 candidats; de plus, la Faculté a fait subir l'épreuve scientifique à 829 candidats à la deuxième partie du baccalauréat ès-lettres; elle a donc, en réalité, fait passer 1,523 examens. Voici le détail de ces examens : 1° *baccalauréat complet :* 519 candidats, 183 reçus; 2° *lettres-mathématiques*, 38 cand., 20 reçus; 3° *restreint*, 137 cand., 55 reçus. Au total, 258 réceptions.

Travaux des professeurs. 16 professeurs ont fait paraître 49 publications.

IV. Lettres. — *Etudiants.* Le nombre des élèves de la faculté a été 233, qui se répartissent ainsi : 1° élèves suivant effectivement les cours, 158; savoir : *agrégation*, 41 (boursiers d'Etat, 10; répétiteurs, 2; maîtres du ressort, 29); *licence*, 46 (boursiers de l'Etat, 8; — des villes, 3; répétiteurs, 8; étudiants libres, 27); *certificats d'aptitude et brevet de russe :* 71 (36 étudiants libres, 35 maîtres du ressort); 2° élèves correspondants : 75 (agrégations, 21; licence, 16; certificats d'aptitude au cours des bourses de licence, 38). Les étudiants se partagent comme suit entre les divers ordres d'enseignement :

1° Agrégation de philosophie.	4 résidants,		2 correspondants;		total :	6
— d'histoire. . . .	6	—	»	—	—	6
— d'ens. spécial. .	3	—	4	—	—	7
— de grammaire.	12	—	8	—	—	20
— d'allemand. . .	4	—	3	—	—	7
— d'anglais . . .	12	—	4	—	—	16
Total. . . .	41		21			62
2° Licence de philosophie. .	7 résidants,		4 correspondants;		total :	11
— d'histoire	6	—	1	—	—	7
— des lettres. . . .	18	—	6	—	—	24
— des lang. vivantes.	15	—	5	—	—	20
Total.	46		16			62
3° Certificat d'aptitude :						
— d'allemand. . . .	10	—	12	—	—	22
— d'anglais.	18	—	15	—	—	33
— de l'ens. spécial. .	15	—	»	—	—	15
Conc. des bourses de licence.	»	—	11	—	—	11
Certificat spécial de russe. .	28	—	»	—	—	28
Total général. . .	71.		75			233

Résultats obtenus dans les concours : Les élèves de la faculté des lettres de Lille ont remporté les succès suivants :

Agrégation de philosophie, un candidat admissible; agrégation d'histoire, 2 admissibles, 1 admis; agr. de grammaire, 6 admissibles, 5 admis; agr. de l'enseignement spécial, 2 admissibles (anciens boursiers), 1 admis; agr. de l'enseignement secondaire des jeunes filles : une élève admissible.

Agrégation d'allemand : 3 élèves (femmes) admissibles, 1 admise avec le n° 1; agr. d'anglais, un admis.

Certificat d'aptitude : anglais, 5 admissibles, 3 reçus; enseignement élémentaire des lycées, un admis; enseignement des jeunes filles, une admise.

ALLEMAGNE. — Statistique universitaire du semestre d'hiver 1892-93.

1° CORPS ENSEIGNANTS

UNIVERSITÉS.	TOTAL DES MAITRES.	THÉOLOGIE PROTESTANTE. Profes. ordin.	Profes. honor.	Profes. extraord.	Privat-docent.	Total.	THÉOLOGIE CATHOLIQUE. Profes. ordin.	Profes. honor.	Profes. extraord.	Privat-docent.	Total.	DROIT. Profes. ordin.	Profes. honor.	Profes. extraord.	Privat-docent.	Total.	MÉDECINE. Profes. ordin.	Profes. honor.	Profes. extraord.	Privat-docent.	Art dentaire.	Total.	PHILOSOPHIE. Profes. ordin.	Profes. honor.	Profes. extraord.	Privat-docent.	Lecteurs.	Total.
Berlin	348	8	1	5	4	18	»	»	»	»	»	11	3	4	8	26	15	4	31	67	2	119	53	3	46	80	3	185
Bonn	133	6	»	3	1	10	8	»	2	»	10	9	»	1	2	12	10	1	11	11	»	33	29	»	15	22	2	68
Breslau	136	5	1	3	1	10	7	2	1	1	11	6	»	1	2	9	11	»	15	16	1	43	33	»	11	16	3	63
Erlangen	56	6	»	1	1	8	»	»	2	»	2	6	»	»	»	6	9	»	5	1	»	15	20	»	2	5	»	27
Fribourg	93	»	»	»	»	»	7	1	»	1	9	9	»	»	»	9	13	»	7	12	»	32	14	3	13	11	»	41
Giessen	61	5	»	1	»	6	»	»	»	»	»	5	»	1	1	7	10	»	5	3	»	18	19	»	7	4	»	30
Gœttingen	119	6	»	2	3	11	»	»	»	»	»	8	1	1	2	12	11	1	7	4	»	23	39	1	16	15	2	73
Greifswald	80	6	»	1	4	11	»	»	»	»	»	5	»	2	1	8	9	»	9	3	»	21	23	»	6	10	1	40
Halle	136	7	»	2	3	12	»	»	»	»	»	8	1	1	3	13	13	»	9	9	»	31	24	1	21	26	8	80
Heidelberg	114	6	»	2	»	8	»	»	»	»	»	7	»	4	1	12	12	1	7	9	»	29	20	7	26	9	3	65
Iéna	88	4	»	2	»	6	»	»	»	»	»	6	1	2	»	9	10	2	8	4	»	24	17	5	19	8	»	49
Kiel	84	5	1	1	»	7	»	»	»	»	»	5	»	1	»	6	7	»	8	9	»	24	24	»	9	12	2	47
Kœnigsberg	97	6	»	2	1	9	»	»	»	»	»	6	»	»	1	7	8	»	10	12	»	30	27	»	12	10	2	51
Leipzig	188	8	1	2	2	13	»	»	»	»	»	8	1	2	5	16	11	2	13	23	»	49	38	8	35	29	»	110
Marburg	92	5	»	»	4	9	»	»	»	»	»	6	»	1	5	12	11	1	4	6	1	23	22	»	12	12	2	48
Munich	159	»	»	»	»	»	8	»	1	»	9	18	»	2	11	31	12	»	12	20	»	44	28	3	11	33	»	75
Rostock	47	5	»	»	»	5	»	»	»	»	»	5	»	»	»	5	8	»	3	2	»	13	13	»	4	7	»	24
Strasbourg	124	7	»	1	»	8	»	»	»	»	»	11	»	2	2	15	14	»	10	10	»	34	31	2	12	19	3	67
Tubingen	82	5	»	1	»	6	5	»	»	1	6	14	»	2	3	19	13	»	1	3	»	17	18	»	7	8	1	34
Wurzburg	73	»	»	»	»	»	7	»	»	1	8	7	»	»	1	8	8	1	7	12	»	28	15	»	5	9	»	29
TOTAUX	2 310	100	4	29	24	157	42	3	6	4	55	160	7	27	48	242	215	13	182	236	4	650	507	33	289	345	32	1 206

2° ÉTUDIANTS

UNIVERSITÉS.	TOTAL DES ÉTUDIANTS inscrits.	THÉOLOGIE.		DROIT.	MÉDECINE.	FACULTÉ DE PHILOSOPHIE.					ÉTUDIANTS ALLEMANDS.			ÉTUDIANTS ÉTRANGERS.
		CATHOLIQUE.	PROTESTANTE.			TOTAL des étudiants.	PHILOSOPHIE et histoire.	SCIENCES.	ÉCONOMIE politique et rurale.	PHARMACIE et art dentaire. (Vétérinaires 447.)	TOTAL.	Nés dans le ressort académique.	Des autres pays allemands.	
Berlin	4 876	»	620	1 470	1 254	1 532	702	509	63	258	4 237	3 500	737	639
Bonn	1 258	173	94	290	271	430	141	65	188	36	1 204	1 132	72	54
Breslau	1 219	189	131	292	276	331	124	78	23	106	1 198	1 180	18	21
Erlangen	1 099	»	276	238	349	236	29	118	»	89	1 070	609	461	29
Fribourg	998	215	»	195	303	285	84	122	29	50	919	491	428	79
Giessen	515	»	78	110	104	223	68	57	54	44	507	389	118	8
Gœttingen	715	»	157	161	181	216	98	77	29	12	668	554	114	47
Greifswald	778	»	251	69	382	76	35	16	»	23	755	681	74	23
Halle	1 472	»	585	173	231	483	113	48	295	27	1 355	1 111	244	117
Heidelberg	973	»	65	302	249	357	174	183	»	»	811	399	412	162
Iéna	631	»	102	123	205	201	70	23	41	67	572	215	357	59
Kiel	488	»	68	75	245	100	37	34	1	28	479	398	81	9
Kœnigsberg	660	»	126	160	232	142	45	33	8	56	643	636	7	17
Leipzig	3 307	»	451	1 078	899	879	335	256	126	162	3 027	3 612	1 415	280
Marburg	837	»	123	187	247	280	122	52	1	105	797	682	115	40
Munich	3 380	135	»	1 161	1 136	948	345	229	96	278	3 202	2 002	1 200	178
Rostock	413	»	49	68	135	161	35	96	1	29	407	211	196	6
Strasbourg	969	»	119	245	327	278	119	159	»	»	892	420	472	77
Tubingen	1 185	172	306	312	224	171	39	51	81	»	1 154	904	250	31
Wurzburg	1 330	136	»	260	738	196	38	89	»	69	1 264	604	660	66
TOTAUX	27 103	1 020	3 601	6 996	7 988	7 525	2 753	2 295	1 036	1 441	21 561	17 730	7 431	1 942

La comparaison du semestre d'hiver 1892-93 avec le semestre d'été 1892 donne 462 étudiants en moins pour le premier.

LILLE (*suite.*)

Examens. 1. *Licence.* 19 candidats se sont présentés, 5 ont été admis; savoir : philosophie, 7 cand., 1 reçu; lettres, 6 cand., 1 reçu; langues vivantes, 19 cand., 2 reçus.

2. *Baccalauréats.* Lettres (*ancien régime*) 1re partie, 52 cand., 34 reçus; 2e partie, 256 cand., 151 reçus; *nouveau régime :* 1re partie, 704 cand., 324 reçus; 2e partie, 254 cand., 120 reçus. Total général : 1,266 candidats, 629 reçus. De plus, la Faculté a examiné, pour la partie littéraire, 550 candidats au baccalauréat ès sciences et au nouveau diplôme de lettres-mathématiques. Enfin, 143 candidats ont subi les épreuves du baccalauréat de l'enseignement moderne; 63 ont été admis.

Le rapport de l'honorable doyen ne contient aucun renseignement relatif aux travaux particuliers des professeurs.

ITALIE

L'Université de Padoue en 1891-92. — Le compte-rendu des travaux de l'Université de Padoue pour l'année scolaire 1890-91 vient seulement d'être livré au public. Nous en extrayons les renseignements suivants :

Inscriptions. 1 315 étudiants ont été inscrits. Ce nombre est le plus élevé qui ait été atteint depuis plus de 10 ans. Jusqu'à 1884, l'Université comptait moins de 1 000 élèves par an : la progression s'est accentuée et maintenue depuis lors d'une manière constante, et le dernier chiffre relevé est supérieur de 41 unités à celui de l'année précédente.

Examens. Dans la session d'été 1891, il a été passé dans les quatre facultés 2 892 examens; 25 candidats ont été reçus avec éloge, 316 avec toutes boules blanches, 576 avec la majorité réglementaire, 1 693 avec l'approbation simple. De son côté l'école d'application (école technique) a fait passer 798 examens, dont 16 ont mérité l'approbation à l'unanimité, 133 la majorité légale, 613 l'approbation simple. Dans les épreuves pour les honneurs (*le lauree*) des quatre Facultés, nous relevons, sur 108 candidats, 11 reçus avec éloges, 8 avec l'unanimité, 22 avec la majorité légale, 67 avec l'approbation simple. Les honneurs de l'école d'application se répartissent ainsi : 41 reçus, 1 reçu à l'unanimité, 17 avec la majorité légale, 23 avec l'approbation simple. 61 diplômes ont été décernés pour les grades inférieurs (*gradi minori*).

En ajoutant aux chiffres de la session d'été ceux de la session d'automne 1890 et ceux de la session extraordinaire de 1891, on obtient, pour l'ensemble de l'année académique, les totaux suivants : examens spéciaux des quatre facultés : 4,089; examens de l'école d'application, 887; total, 4,976. Lauréats des facultés, 124; de l'école d'application, 45; en tout, 169.

Répartition des étudiants inscrits entre les Facultés et Écoles:

COURS.	ANNÉES D'ÉTUDES. 1re	2e	3e	4e	5e	6e	AUDITEURS inscrits à un seul cours.	TOTAL.
Jurisprudence.	70	43	55	49	»	»	10	227
Notariat..	3	4	»	»	»	»	»	7
Médecine et chirurgie. .	81	85	59	80	58	58	4	425
Faculté des Sciences. Mathématiques. . .	6	4	11	9	»	»	»	30
Physique.	»	»	1	4	»	»	»	5
Chimie.	»	»	»	1	»	»	»	1
Sciences naturelles.	5	3	6	4	»	»	»	18
Cours biennal, préparatoire à l'École d'application . . .	58	62	»	»	»	»	7	127
Lettres et Philosophie. .	23	40	24	34	»	»	19	140
École d'application pour les ingénieurs.	57	54	43	»	»	»	»	154
École de Pharm. Aspirants aux honneurs pour la chimie et la pharmacie.	2	»	3	1	4	»	»	10
Aspirants aux diplômes	40	13	11	10	»	»	2	76
Sages-femmes.	50	45	»	»	»	»	»	95
TOTAUX . . .	395	353	213	192	62	58	42	1 315

Examens passés devant les Facultés et l'École de pharmacie.

NOTATIONS OBTENUES.	SESSION D'ÉTÉ ET D'AUTOMNE 1890 et session extraordinaire 1891. Nombre des élèves reçus.	Proportion pour 100.	SESSIONS D'ÉTÉ ET D'AUTOMNE 1891. Nombre des élèves reçus.	Proportion pour 100.
	1° Examens spéciaux :			
Avec éloge.	65	1 63	26	0 70
Unanimité (30 points).	503	12 41	336	9 55
Majorité légale (27-29 points).	807	19 89	656	18 65
Approbation simple (18-26 points) . . .	2 256	55 53	2 167	61 75
TOTAUX.	3 631	86 46	3 185	90 65
	2° Examens pour les honneurs :			
Avec éloge	1	0 77	11	7,39
Unanimité.	10	7 70	8	5,37
Majorité légale. . . .	30	23 10	28	18,79
Approbation simple.	89	68 43	102	68,45
TOTAUX.. . . .	130	100	149	100

Examens passés devant l'École d'application.

	SESSIONS d'été et d'automne 1890 et session extraordinaire 1890.		SESSIONS d'été et d'automne 1891.	
	Nombre des élèves reçus.	Proportion p. 100.	Nombre des élèves reçus.	Proportion p. 100.
	1° *Examens ordinaires.*			
Avec éloge	»	»	»	»
Unanimité	21	2,56	16	1,56
Majorité légale. . . .	121	14,44	136	13,44
Approbation simple.	640	72,76	813	80,46
TOTAUX. . .	782	93,72	965	95,46
	2° *Examens pour les honneurs.*			
Avec éloge	»	17,39	»	»
Unanimité.	4	30,44	1	2,44
Majorité légale. . .	7	52,17	17	41,46
Approbation simple.	12		23	56,10
TOTAUX. . .	23	100	41	100

Répartition des examens généraux suivant les ordres d'enseignement :

	ÉTÉ ET AUTOMNE 1891 et session extraordinaire 1891.	ÉTÉ ET AUTOMNE 1891.
1° *Examens pour les honneurs :*		
Jurisprudence.	33	43
Médecine et chirurgie..	56	59
Mathématiques et sciences naturelles.	17	12
Chimie et pharmacie supérieure. . . .	2	4
Philosophie et lettres.	22	31
Ingénieurs civils.	23	41
TOTAUX.	153	190
2° *Diplômes conférés pour les grades inférieurs :*		
Notaires et procureurs.	»	1
Pharmaciens.	27	22
Sages-femmes.	41	47
TOTAUX.	68	70

E. S.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

La *Revue Internationale* a publié ici même quelques détails relatifs à la visite faite par M. Zola aux étudiants, à qui il venait porter sa cotisation de membre honoraire. On n'a pas oublié, d'autre part, le discours que l'illustre écrivain a prononcé dans le banquet de l'Association générale, le 18 mai. Peut-être écoutera-t-on avec quelque intérêt les derniers échos de cette fête, tels qu'ils nous sont apportés par le journal l'*Université de Paris* du mois de juin :

I. *Les absents.* — Au début du banquet, M. Foucart, vice-président du comité d'organisation, communique aux convives les lettres d'excuses des conviés éminents qui n'ont pu se rendre à l'appel de l'Association. Plusieurs de ces lettres, comme on va le voir, méritent à tous égards d'être citées.

M. Foucart s'exprime en ces termes :

MESSIEURS, MES CHERS CAMARADES,

Avant de commencer cette fête intime, permettez-moi de vous adresser tous nos remerciements pour l'empressement avec lequel vous avez bien voulu répondre à notre invitation; mais aussi laissez-moi vous exprimer tous les regrets que nous cause ce soir l'absence parmi nous de quelques-uns de nos membres honoraires. Nous avons en effet reçu des lettres d'excuse de notre président d'honneur, M. Pasteur, qui a confié à M. Vallery-Radot la mission de le représenter (*Vifs applaudissements*); de M. Lavisse, de M. Melchior de Vogüé, de M. Léon Bourgeois, présidents de nos banquets. (*Applaudissements.*)

MM. Liard, Rabier, Buisson, Gréard, Brouardel, Colmet de Santerre, Darboux, Himly, Moissan, Coulon, d'Ormesson, Alexandre Dumas, François Coppée, Ribot, Burdeau, Millerand, Pichon, P. Strauss, A Gautier, Larroumet, Binger, Vacquerie, etc., nous ont adressé des lettres charmantes et qui nous touchent vivement. Je souhaite, Messieurs, que ces vides ne troublent pas la gaieté de cette réunion toute familiale.

L'orateur lit ensuite les lettres de MM. Lavisse, de Vogüé, Léon Bourgeois, ancien ministre, Coppée, Carolus Duran; un autre étudiant donne connaissance d'une lettre de M. Aulard, qui n'est pas la moins intéressante de la série.

M. Lavisse souhaite la prospérité d'une association qui s'est proposé de fortifier dans la jeunesse des écoles le double sentiment de la solidarité intellectuelle et de la solidarité fraternelle.

« A votre âge, mes amis, au seuil d'un avenir que le notable apaisement des vieilles passions et l'indiscutable bonne volonté nationale vous promettent heureux et fécond, travaillez, espérez, ayez confiance et ne haïssez que la haine. »

M. de Vogüé est très contrarié de ne pouvoir prendre part au banquet cette année :

« J'aurais aimé trinquer avec M. Zola, comme on le fait entre bons confrères après les passes d'armes littéraires, et j'aurais aimé trinquer avec vos camarades. Depuis quelque temps, vous l'avouerais-je, je fuis les occasions de me rapprocher de vous, tant j'ai horreur des interprétations saugrenues que l'on donne aux démarches les moins concertées, tant je me pénètre du devoir tracé par Hugo à l'écrivain indépendant :

Ami, cache ta vie et répands ta pensée.

M. Léon Bourgeois est touché du souvenir que lui garde l'Association des Étudiants :

« C'est pour moi une peine véritable, une peine fort vive. J'aurais voulu pouvoir remercier vos camarades, — j'allais dire nos camarades — des témoignages de sympathie qu'ils m'ont tant de fois donnés, leur dire que la mémoire ne s'affaiblit pas des heures passées au milieu d'eux et leur donner l'assurance que je reste fortement attaché à la cause de l'Association. »

M. François Coppée, à son vif regret, ne peut s'asseoir parmi nous, à côté de son ami Zola.

« Inscrivez-moi, ajoute-t-il, bien entendu parmi vos membres honoraires. C'est une joie et une fierté pour moi que tout ce qui me prouve la sympathie de la jeunesse. »

M. Carolus Duran écrit :

« J'aime les jeunes, et me sens en famille au milieu d'eux; parmi cet ardent enthousiasme, je retrouve cette grande ardeur de mes jeunes années et j'oublie qu'il a neigé sur ma tête, grâce à la chaleur de cœur que je sens autour de moi.

« Ceci vous dit tous mes regrets et la peine que j'éprouve à ne pouvoir être des vôtres cette année. »

M. F. Brunetière n'est pas libre : il aurait été heureux de se trouver au milieu de nous pour quelques heures.

« Au besoin, si l'occasion me l'avait permis, après avoir échangé tant de horions avec M. Zola, il m'eût été doux, au champagne, d'échanger avec lui quelques toasts ! »

Les applaudissements qui saluèrent les paroles de M. Foucart étaient à peine calmés, que M. Weil, son collègue, se leva et communiqua une lettre de M. Aulard, professeur à la Sorbonne, qui, malade, s'excuse au dernier moment.

« Je me proposais, ajoute-t-il, si on avait paru d'humeur à m'accorder la parole, de faire à mon tour, et après tant d'autres, l'éloge de l'Association qui est la figuration anticipée de l'Université de Paris.

« Dans cette variété féconde des groupements particuliers d'étudiants, dans cette diversité des esprits et des tendances, votre Association représente l'unité, — l'unité de la jeunesse.

« Ailleurs, la jeunesse avoue franchement, en vue de la vérité, ses dissidences sur quelques points, tandis que dans l'Association générale elle aime à oublier — je ne dis pas ce qui la divise, — car la jeunesse française n'est pas divisée, — mais les objets de ses discussions, et elle les oublie pour se procurer la joie d'être unanime dans la camaraderie et

la gaieté pour fraterniser tout entière dans l'amour de la science et de la patrie.

« Moi qui ne suis certes pas suspect de vouloir décourager l'expression des loyales et utiles divergences d'opinions, je me serais donné le plaisir, au banquet de l'Association générale des étudiants, de vider mon verre à la santé de la jeunesse sans épithète. » (*Applaudissements.*)

Après ces lectures, M. Zola prit la parole. Nous ne reproduisons pas ici son discours, que tous les journaux ont publié ; mais nous croyons devoir donner, en revanche, la plus grande partie de l'allocution par laquelle M. Gaston Laurent, président du Comité de l'Association, a répondu à l'hôte éminent des étudiants. On y trouvera en quelque sorte la profession de foi scientifique de la jeunesse universitaire ; et cette manifestation est d'autant plus digne d'attention qu'elle émane d'une bouche spécialement et presque officiellement autorisée. Le Comité directeur de l'Association générale des étudiants est, en effet, le représentant par excellence d'une fraction très considérable, très studieuse, très active, de la génération qui poursuit actuellement ses études dans les Facultés de Paris. A ce titre, le discours de M. Laurent est d'une importance qui n'échappera pas au lecteur.

DISCOURS DE M. GASTON LAURENT.

Certes, il est délicat de parler au nom de la jeunesse. D'autres pourtant l'ont fait, puisque vous les avez lus. Vous interrogez aujourd'hui ceux qui se taisent. J'en ai interrogé beaucoup et j'ai sérieusement réfléchi. Voici ce que je crois pouvoir dire en leur nom :

En dehors de la science, hors des prises de la raison, jusqu'à présent du moins, il y a le cœur avec sa foi morale ou sa foi religieuse, ses inspirations et sa liberté. Il n'y faut pas toucher, et je ne sais rien de lui, sinon que le cœur est chevaleresque et qu'il peut aller jusqu'à défendre même ceux qu'il n'aime pas.

Mais nous ne vivons pas seulement par le cœur. Lorsque nous avons fait la part du sentiment pour nous et pour les autres, que pensons-nous de la valeur de la science ? Pour avoir la réponse, il n'y a pas besoin de nous interviewer chacun en particulier. Regardez, Monsieur, il n'y a que des étudiants devant vous. Les uns demandent à la science leur vie matérielle elle-même, les autres le pain spirituel. Tous prouvent le mouvement en marchant.

La science donne-t-elle le bonheur? Et quand elle ne le donnerait pas ? Le but de la vie n'est pas le bonheur, c'est la réalisation complète de la destinée de l'homme. Et cette destinée, nous ne la concevons pas sans la connaissance de l'Univers et de ses lois. — Mais la science n'atteint pas la vérité? — Pas toujours en effet, — Mais la vérité est inconnaissable ! — Laissez-nous d'abord essayer de la connaître : on a déjà eu dans cette recherche quelques petits encouragements. Pensez-vous d'ailleurs qu'abandonnant la science, nous verrons la vérité nous apparaître, comme la fortune au dormeur, si nous l'attendons dans la stupidité ? — Mais la science est immorale ! — Enfin, le voilà donc le grand sophisme ! Qu'il éclate et que tout le monde le voie ! Il est catalogué, ce sophisme-là, dans les traités de logique : il s'appelle l'ignorance de la question : c'est le sophisme par excellence des avocats, même des

avocats généraux; cet homme est coupable, mais il aime sa mère; celui-ci est innocent, mais il a des tendances dangereuses. — Or, la seule question vitale pour la science est celle-ci: La science est-elle vraie? — Elle le prouve chaque jour davantage. Nous n'avons pas besoin de prouver l'évidence. Admettons cependant cet argument et allons jusqu'au bout. Si la science, c'est-à-dire la vérité, est immorale, c'est que la morale serait absurde. Et, alors abandonner la vérité pour l'absurde, ce serait l'impiété par excellence. Mais la science au contraire développe chaque jour la moralité. Elle est dans la vie sociale le grand ennemi de l'égoïsme. Les sciences physiques assignent à l'individu sa place dans l'Univers, les sciences historiques lui montrent sa place dans l'humanité, et cette place est petite. Est-ce à dire que la place de la morale soit petite aussi? — Mais les théories darwiniennes mêmes nous la montrent, cette morale, comme le point d'aboutissement de l'effort vital. La morale pour elles est le plus délicat, le dernier et le plus fort des instincts. La morale est un fait. S'agit-il d'organiser la société, qui donc en est capable sinon l'expérience et la science, et qui donc s'en charge chaque jour? Cette organisation se modifiera: la science, en y introduisant plus de vérité, y fera pénétrer sans doute plus de justice. Il en coûtera peut-être à ce sauvage que chacun de nous porte en soi et qui veut pour lui seul toutes les jouissances et tous les droits. Mais le progrès de la morale n'a-t-il pas consisté à soumettre de plus en plus le moi à une règle universelle? Il n'y a que l'ignorant qui puisse s'adorer lui-même. Travaillons donc, comme vous le disiez si bien, mais travaillons à bien penser: c'est là le principe de la morale.

Le bonheur nous sera donné par surcroît: le respect d'autrui, la tolérance active qui non seulement supporte et respecte, mais encore encourage et aime tous les efforts de la pensée; — la paix et la modestie, car le plus sage se trompe souvent et l'effort commun est plus fécond que la recherche solitaire; — l'amitié enfin, l'amitié si facile entre gens rivaux mais désintéressés, sérieux et dignes de toute estime, comme il en est dans les régions les plus opposées de la pensée. « L'enseignement, disait Michelet, c'est l'amitié. » N'est-ce pas plus vrai encore de la science?

Ce que nous haïssons, c'est l'orgueil et la violence. D'abord, ils sont absurdes; ceux qui les pratiquent se mettent en dehors de ce que la raison peut comprendre; ils se mettent même en dehors de la patrie, car la patrie est à la fois la représentation vivante de notre cœur et de notre raison.

Vous le voyez, Monsieur, les idées de votre génération semblent l'héritage de la nôtre; nous sommes bien tous de la même race française. Seulement, nous, nous sommes les derniers venus, les héritiers heureux d'un siècle énergique et sincère, — mais nous ne renonçons pas à la succession.

PUNCH OFFERT A M. MARCEL DUBOIS PAR SES ÉLÈVES

Le 1er juin, à neuf heures, une petite fête intime réunissait à l'Hôtel des sociétés savantes les élèves et anciens élèves de M. Marcel Dubois,

et leur maître, récemment nommé professeur de géographie coloniale à la Sorbonne. L'Association générale des étudiants était spécialement représentée par les principaux membres de son Comité directeur.

M. Rouvier, étudiant en histoire et géographie à la Sorbonne, licencié ès lettres, a porté un toast au professeur en termes sobres et énergiques. M. Dubois a répondu, comme on pouvait s'y attendre, en parlant de la science qui lie ses élèves à lui par une étroite amitié.

Voici, d'après le texte publié par l'*Université de Paris*, les passages les plus saillants du discours de l'éminent professeur :

Mes chers Amis,

Vous n'êtes pas tous des géographes, ni même tous des historiens, et pourtant vous avez tous tenu à fêter la géographie. Deux belles et bonnes pensées vous ont amenés ici : l'une qui ne souffre pas l'analyse, parce qu'elle vient du cœur, et je la lis dans vos yeux, et j'y réponds ardemment ; l'autre, qui est plus complexe et dont nous allons prendre conscience en commun, pour nous fortifier dans l'amour de la science. Vous venez parmi les géographes, parce que ce sont de curieuses gens, mêlés aux travaux d'une multitude de chercheurs, un peu nomades aux confins de l'histoire et des sciences naturelles, fureteurs impitoyables, et un peu pillards, comme tous les nomades.

. . . .

Je vous remercie de l'affectueux empressement avec lequel vous fêtez notre bonheur commun ; car c'est le labeur de notre communauté qu'on honore en ma personne. Je le sais et je tiens de tout cœur à cette interprétation, moins flatteuse peut-être, mais plus large, plus généreuse, plus conforme à l'esprit qui règne parmi nous. C'est pourquoi je suis plus à l'aise, dégagé de tout amour-propre individuel, pour tirer la morale de l'événement que vous saluez d'une telle unanimité de gratitude et de joie. Vous sentez que cet honneur nouveau ne vous rendra ni plus orgueilleux, ni moins juste envers d'autres groupes de travailleurs, mais plus forts et persévérants à la conquête de la science. Vous n'y voyez ni le succès d'un de vos maîtres, ni le triomphe d'un groupe d'amis, mais quelque chose de plus grave et de plus profond, la justification des méthodes rigoureuses, de recherches scientifiques que la Faculté vous recommande dans l'unique intérêt du progrès intellectuel, de ces méthodes patiemment établies, au cours de nos entretiens familiers, sévèrement appliquées, longtemps raillées, comme des fantaisies sans intérêt et adoptées aujourd'hui avec empressement, même en des groupes d'études et en des sociétés où furent jadis raillées notre manie pédagogique, notre fureur éducative, notre passion de démontage des mécanismes de l'esprit et de la science. Cette manie, cette fureur, cette passion, des maîtres vénérés de nous les ont incarnées qui resteront illustres pour avoir continué leur chemin et nous avoir montré le nôtre.

. . . .

Fêtons donc ensemble la bonne foi et la liberté de la science, ce qui est tout un ; fêtons l'indulgence d'une amicale confraternité d'études, j'entends cette indulgence qui maintient amis des antagonistes d'ordre scientifique, et qui souvent même tourne en un redoublement d'amitié et d'estime les inévitables hostilités du monde des idées.

LES LANGUES VIVANTES A L'EXAMEN DU BACCALAURÉAT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CLASSIQUE

La modification récemment introduite dans le programme du baccalauréat de l'enseignement secondaire classique en ce qui touche l'épreuve des langues vivantes donne un intérêt particulier à l'étude si topique et si détaillée consacrée à la question par M. J. Parmentier, professeur de littératures étrangères à la Faculté des lettres de Poitiers, et l'un des distingués collaborateurs de cette Revue.

Nous empruntons les extraits qu'on va lire à une communication de M. le professeur Parmentier insérée dans un des derniers numéros du Bulletin mensuel de la Faculté des lettres de Poitiers :

« Voilà douze ans que j'interroge sur les langues vivantes au baccalauréat, dans l'académie de France où, sans excepter Paris, les professeurs comptent le plus de présences — 700 et plus par an. J'ai sanctionné l'étude de l'allemand et de l'anglais au temps où régnait la version, et j'ai pu m'assurer que les candidats alors devinaient quelquefois une partie du texte, mais qu'en général ils n'y comprenaient rien. J'ai corrigé pendant une dizaine d'années le thème fait avec le lexique, et j'ai constaté, d'une session à l'autre, un léger progrès, malgré la défectuosité du système. Ce que je remarquais avec plaisir, c'était une certaine connaissance de la grammaire, du moins des déclinaisons et des conjugaisons; mais pour compenser d'une manière fâcheuse cette satisfaction, j'avais les bévues que faisait faire le lexique : la *côte* de la mer n'était en anglais ni *coast* ni *shore*, mais bien *rib;* et en allemand, ni *Küste*, ni *Strand*, ni même *Ufer*, mais *Rippe* ou *Schulter*. Aujourd'hui il n'y a plus ni version ni thème, c'est-à-dire plus d'épreuve écrite; mais à la partie orale, le coefficient des langues vivantes est 2, au lieu que celui de toutes les autres matières n'est que 1 ; de sorte que, dans l'ensemble de l'examen, ces langues ont, au point de vue du nombre des points, la même importance que la version latine et l'explication latine réunies, que la composition française et l'explication française ensemble, et une importance double de l'explication grecque, de l'histoire avec la géographie, et des mathématiques. Le législateur ne pouvait pas, ce semble, leur faire la part plus belle : deux suffrages sur neuf, c'est presque le quart. Et les professeurs de langues vivantes ne seraient pas contents! Et ils se plaindraient de l'insuffisance de la sanction qui attend le travail de leurs élèves! Ils diraient vrai en déclarant que sur la porte de leur classe on pourrait écrire : « Ici on ne travaille plus! » Ils pourraient affirmer, sans mentir à leur conscience, que les langues vivantes sont mortes!

« Je n'ai pas mission de pénétrer dans les salles des professeurs, j'ignore ce qu'y font les élèves, mais je sais ce que pour le baccalauréat ils en rapportent : à part quelques honorables exceptions, cela se réduit à *rien*. »

Ainsi le législateur, qui s'imaginait, en allégeant le programme de l'examen écrit de l'épreuve de langues vivantes, aider au développement de l'étude de ces langues, parce qu'il leur accordait à l'oral un coëfficient supérieur et donnait à l'interrogation un caractère en apparence plus pratique, semble avoir fait fausse route. Mais il y a plus : la rédaction même du programme des explications allemandes et anglaises devient pour les candidats un véritable encouragement à

l'indifférence. La démonstration de M. Parmentier paraît, sur ce point, irréfutable.

Une autre cause de décadence dont les professeurs de lycées et de collèges se rendent compte également tient à la liste et à la nature des ouvrages sur lesquels les professeurs de facultés ont le droit d'interroger leurs élèves. Dans le nombre, les uns sont indiqués avec précision, les autres d'une manière vague. Les premiers sont les suivants :

1° En troisième : *a*) allemand. — Gœthe : Campagne de France; Schiller : Wilhelm Tell; Maria Stuart; der Neffe als Onkel.

b) anglais. — Goldsmith : The Vicar of Wakefield; Lamb : Tales from Shakespeare.

2° En seconde : *a*) Allemand. — Gœthe : Hermann und Dorothea; Schiller : Wallenstein (les trois parties, c'est-à-dire Wallensteins Lager, die Piccolomini et Wallensteins Tod, ce qui fait trois ouvrages); Hauff: Lichtenstein.

b) Anglais. — Shakespeare : Julius Cœsar; Coriolanus; Goldsmith : The Deserted Village; Dickens : A Christmas Carol, David Copperfield.

3° En rhétorique : *a*) Allemand. — Gœthe : Iphigénie auf Tauris; Schiller : Die Jungfrau von Orléans; die Braut von Messina.

b) Anglais. — Shakespeare : Macbeth; King Richard III; Byron : Childe Harold; Tennyson : Enoch Arden; Dickens : Nicholas Nickleby; Georges Eliot : Silas Marner.

Total : pour l'allemand, 12 ouvrages; pour l'anglais, 13. Les ouvrages indiqués d'une manière vague sont :

1° En troisième : *a*) Allemand. — Morceaux choisis. Gœthe : Extrait des Mémoires (Dichtung und Wahrheit).

b) Anglais. — Morceaux choisis. Macaulay : History of England (Extraits).

En seconde : *a*) Allemand. — Morceaux choisis. Schiller : Extraits des œuvres historiques, Extraits des historiens allemands.

b) Anglais. — Morceaux choisis. — Walter Scott : Un roman, Extraits des historiens anglais.

3° En rhétorique : *a*) Allemand. — Morceaux choisis. Lessing : Hamburgische Dramaturgie (Extraits); Gœthe : Extraits des œuvres en prose; Hoésies lyriques; Schiller : Poésies lyriques, Choix de ballades.

b) Anglais. — Morceaux choisis.

Total : pour l'allemand, 11 ouvrages; pour l'anglais, 6.

Précédemment le nombre des auteurs n'était pas moins considérable; ils formaient deux catégories aussi, les uns étant nettement indiqués, les autres ne l'étant pas. La situation de l'examinateur était la même : il devait les connaître tous; mais celle des candidats était bien autre : dans la liste ils en prenaient six à leur choix, soit deux pour chaque classe. Ils avaient soin de s'arrêter aux plus courts, et ceux-là ils les lisaient; quelques questions suffisaient pour s'en convaincre. Maintenant que l'examinateur a le droit de les interroger sur 23 ouvrages différents pour l'allemand, ou sur 19 pour l'anglais, ils trouvent que les préparer tous serait impossible, et qu'espérer de tomber sur l'un des cinq ou six qu'ils auraient préparés, serait de la simplicité; ils ne lisent plus rien.

Dans de telles conditions, est-il permis d'espérer que les langues vivantes rempliront l'office éducatif qu'on est en droit d'exiger? Feront-

elles partie des humanités? serviront-elles au développement de l'esprit et du cœur de l'écolier? M. Parmentier se refuse à le penser. C'était là le résultat à obtenir.

« Il ne s'agit pas de savoir, en effet, si dans les familles on fait cas ou on ne fait point cas de ces langues. Demande-t-on aux familles leur avis quand on appelle leurs fils sous les drapeaux? C'est l'intérêt national qui est en jeu, il l'emporte sur toutes les autres considérations. Eh quoi! nous verrions les Allemands et les Anglais étudier notre langue et lire nos auteurs, et nous nous résignerions à ignorer leurs littératures parce que nous ne saurions pas leurs langues!

« Je ne voudrais pas que l'on revînt au thème avec le lexique, ni au droit des candidats de choisir eux-mêmes les auteurs sur lesquels ils pourraient être interrogés. J'aimerais mieux une composition sous forme de récit, de description, de lettre, etc., un peu dans le genre de celle qu'on donne aux candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales. Quant aux ouvrages à traduire, ils seraient moins nombreux, nettement spécifiés, et surtout moins longs. Qui peut se figurer qu'un candidat lira jamais tout *Nicholas Nickleby* ou tout *David Copperfield?* Les Allemands bannissent de leurs gymnases les œuvres volumineuses. Dans Michaud ils ne prennent pour toute une année qu'une croisade; dans Lanfrey, qu'une campagne; dans Molière, qu'une comédie; dans Corneille et dans Racine, qu'une tragédie; dans Mirabeau, qu'un ou deux discours; dans Thiers, qu'un récit, et ainsi de suite. « Un grand livre est un grand « mal », dit un proverbe. Cela est vrai surtout quand il s'agit de livres à lire et à étudier en vue d'un examen. »

DISCOURS PRONONCÉ PAR M. POINCARÉ A L'INAUGURATION DU NOUVEL HOTEL DE VILLE DE CHATEAU-THIERRY ET DES FÊTES DE LA FONTAINE

Messieurs,

Laissez-moi remercier mon collègue M. Develle et la municipalité de Château-Thierry de l'aimable invitation qu'ils ont bien voulu m'adresser. C'est un plaisir pour la Champagne et pour la Lorraine de voisiner un peu, et il me semble qu'en dépit de leur caractère officiel les fêtes d'aujourd'hui ont, pour un ministre originaire de la Meuse, ce quelque chose d'intime qui fait le charme des réunions d'amis.

L'inauguration d'un hôtel de ville est une cérémonie familière, je devrais dire familiale. Vous m'y avez convié à titre de compatriote; vous y avez convié le Gouvernement à titre de tuteur. Le Gouvernement est en effet le tuteur légal des communes de France, et il est naturel qu'il prenne sa part de leurs réjouissances comme de leurs tristesses. Impartial par devoir, il n'a de préférence pour aucune de ses pupilles. Il lui est bien permis cependant de trouver que Château-Thierry est une des plus gracieuses, une des plus coquettes, une de celles dont la figure, sous les traits les plus modernes, évoque le plus de vieux souvenirs.

Est-il rien, Messieurs, de plus éloquent que ce contraste entre cette forteresse antique, témoin survivant de tant d'assauts et de batailles, et le nouveau monument qui doit abriter les paisibles délibérations de

vos représentants? Là, le passé avec ses grandeurs, sans doute, et avec ses gloires, mais avec ses inquiétudes, ses iniquités et ses violences; ici, le présent, avec le calme, la justice et la liberté.

Château-Thierry est une des villes qui doivent le plus à la Révolution française. Elle a eu, sous l'ancien régime, des fortunes changeantes: tantôt faisant partie du domaine des comtes de Champagne, tantôt rattachée au domaine de la couronne, tantôt donnée en apanage, aliénée, cédée, prise et reprise, ballottée entre la maison d'Orléans, le comté de Sainte-Menehould, les ducs de Bouillon et l'autorité royale. On comprend qu'en 1789 les députés du bailliage aient inscrit en tête de leurs cahiers, avec le rétablissement périodique des États généraux, l'étude d'une Constitution arrêtée entre les trois pouvoirs de la nation.

Ces mêmes cahiers réclamaient avec insistance les libertés essentielles que le peuple français a si longtemps attendues, qui lui ont été si souvent arrachées et que la troisième République a tenu à honneur de lui restituer. Il plaît parfois aux partis qui ont jadis confisqué ces libertés de prétendre qu'elles sont aujourd'hui trop parcimonieusement dispensées au pays. Je me méfie un peu de celles qu'ils nous offrent à la place. Vous, Messieurs, qui êtes prudents et avisés, vous préférez certainement à toutes les promesses la réalité d'un régime où la pensée est libre, où les consciences sont libres, où toutes les convictions sincères ont le droit de se produire et tous les intérêts légitimes, la faculté de se défendre.

Aux époques de pouvoir absolu et de bon plaisir, lorsque la raison du plus fort était toujours la meilleure, le sage était peut-être fondé à dire, suivant les temps: « Vive le Roi! Vive la Ligue! » Aujourd'hui, Messieurs, je suis sûr que ce n'est plus ce conseil d'indifférence que vous cherchez dans La Fontaine; et, si vous avez eu l'heureuse idée de faire coïncider avec cette inauguration la fête de l'immortel fabuliste, c'est que, dans la diversité de son œuvre, dans cette diversité qu'il avait adoptée pour devise, vous avez surtout recueilli les belles leçons données par ce grand cœur.

Voltaire a dit, Messieurs, qu'on n'était grand que par le caractère, et je crois bien qu'à juger l'universalité des hommes, il avait raison. Il faut cependant que cette maxime souffre une exception au profit de La Fontaine. C'est par le cœur que celui-là fut grand, et, lorsque vous honorez sa mémoire, vos hommages ne s'adressent pas seulement à l'inimitable artiste, ils s'adressent au bonhomme doux et souriant qui vécut d'amour et d'amitié, et dont le peuple champenois conserve pieusement le souvenir attendri.

La Fontaine était des vôtres, Messieurs. Vous lui rendez aujourd'hui en reconnaissance ce qu'il a autrefois donné en affection à ce pays et à ses habitants. C'est parmi ces campagnes qu'il promenait son esprit distrait et curieux; c'est dans les environs de votre jolie ville qu'il allait,

Loin du monde et du bruit, goûter l'ombre et la paix.

Il haïssait la cour, où les gens, disait-il, sont de « simples ressorts »; il détestait les courtisans, « peuple caméléon, peuple singe du maître ». Il n'écrivait ni pour eux ni pour leur classe. Son génie, qui est fait de la moelle du génie national, ne se pliait guère aux exigences d'une société factice. Sa muse nonchalante et rêveuse avait besoin du grand air.

C'est ici, dans le pays natal, qu'elle venait se rafraîchir et se fortifier. Dans une sente ensoleillée, le long d'un ruisseau, elle cueillait à la dérobée les railleries discrètes et les sentiments exquis; elle glanait à fleur de terre les conseils de morale pratique et, un instant après, atteignait au vol les idées les plus élevées.

Elle aurait été beaucoup plus gênée pour philosopher ainsi, à Versailles, dans les allées sablées et ratissées, droites et régulières comme des vers hexamètres. Dans vos campagnes, au contraire, tout était pour La Fontaine non pas seulement sujet de méditation, mais, à vrai, dire, objet de tendresse. Son imagination, qui prêtait aux bêtes les qualités, les vices, les passions de l'humanité, prêtait aux plantes les instincts et les sensations des bêtes. Les choses, comme les êtres, absorbaient sa pensée et occupaient son cœur. Il vivait de la vie de toutes les créatures qui peuplaient le rêve où il marchait tout éveillé. Il avait, en un mot, ce besoin de dispersion intellectuelle et sentimentale qui, dans les âmes ordinaires, avorte en dilettantisme impuissant, mais qui, chez les vrais poètes, fait la force et la sincérité de l'inspiration.

Cet habitué du pays des songes, ce familier de l'illusion était en même temps le plus pitoyable aux souffrances réelles, le plus compatissant aux humbles et aux petits, le plus subtil observateur des misères et des injustices de son siècle. Les maux qu'il a vus, il les a dénoncés sans fracas. Il n'est pas de ceux qui prennent les grands mots pour de bonnes raisons. Il a trop de finesse et de mesure pour jamais tomber dans la déclamation. Il est Champenois, c'est tout dire. Il est né dans ce pays, berceau de la vieille France, asile séculaire de l'esprit gaulois. A quoi bon les indignations bruyantes et les gestes irrités? Une épigramme lancée dans un éclat de rire est bien plus sûre d'atteindre le but. Et encore ai-je tort de parler d'éclat de rire, car le plus souvent le bonhomme se contente d'un sourire, de ce sourire doucement ironique que vous rencontrez parfois sur les lèvres railleuses du paysan français.

La Fontaine a trop le sens de la vie pour se révolter contre elle. Il sait ce qu'elle a de pénible, de monotone ou de vulgaire.

Et pourtant

Il n'est rien
Qui ne lui soit souverain bien,
Jusqu'aux sombres plaisirs d'une cœur mélancolique.

Sa mélancolie est celle d'un poète. Elle est salutaire et vivifiante. Il n'est ni un misanthrope ni un pessimiste. Il sait le prix de la gaieté. Et, par là aussi, il est Champenois et Français. Il appartient à une race saine et courageuse, que n'atteignent pas les vagues inquiétudes et les désespoirs maladifs, qui sait également badiner et réfléchir, qui a le sens pratique, mais qui n'y sacrifie pas le goût des belles choses, qui ne dédaigne pas le savoir-faire, mais qui ne l'estime pas au degré du savoir, qui prise l'habileté, l'adresse et l'esprit, mais qui a, par dessus tout, le culte de l'honneur et de la vertu.

Vous avez, Messieurs, contracté l'heureuse habitude d'illuminer vos fêtes locales du souvenir de cette glorieuse et rayonnante mémoire. Conservez précieusement cet usage. Il y a dans l'image de La Fontaine des traits qui sont directement empruntés à l'image traditionnelle de notre peuple, et célébrer son souvenir c'est garder et entretenir une part inaliénable et sacrée du patrimoine national.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Décret du 24 juin transformant le collège de Beauvais en lycée national.

Le Président de la République française, sur le rapport du ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes; vu les délibérations en date des 29 novembre 1889, 15 janvier 1892 et 19 mai 1893, par lesquelles le conseil municipal de Beauvais a émis le vœu que son collège communal fût érigé en lycée et s'est engagé :

1° A fournir des bâtiments conformes aux plans approuvés par le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, et garnis du mobilier usuel et scientifique déterminé par les règlements :

2° A satisfaire aux obligations imposées par la loi du 15 mars 1850;

3° A entretenir pendant dix ans un certain nombre de bourses;

Vu les rapports de M. le Vice-Recteur de l'Académie de Paris en date des 2 décembre 1889 et 31 mai 1893; vu l'avis de la section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique; vu la loi du 16 mars 1850; vu le décret du 16 avril 1853, décrète :

Art. premier — Le collège de Beauvais est déclaré lycée national.

Art. 2. — Le lycée de Beauvais sera organisé après qu'il aura été reconnu contradictoirement par les délégués de l'Administration municipale et par ceux du ministère de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes que les bâtiments sont complètement achevés conformément aux plans approuvés et pourvus du mobilier usuel et scientifique déterminé par les règlements.

Art. 3. — Les prix de pension, de demi-pension et d'externat sont fixés ainsi qu'il suit :

Classe enfantine — Pension, 500 francs. Demi-pension, 300 francs. Externat, 50 francs.

Classe primaire. — Pension, 600 francs. Demi-pension, 350 francs. Externat, 60 francs.

Division élémentaire. — Pension, 700 francs. Demi-pension, 400 fr. Externat, 80 francs.

Division de grammaire. — Pension, 750 francs. Demi-pension, 450 fr. Externat, 100 francs.

Division supérieure. — Pension, 800 francs. Demi-pension, 500 francs. Externat, 120 francs.

Art. 4. — La rétribution supplémentaire à exiger des externes admis dans les salles d'études est fixée de la manière suivante :

Division élémentaire, division de grammaire et division supérieure, 90 francs;

Classes enfantine et primaire, 40 francs.

Art. 5. — Le Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

R. Poincaré.

Circulaire du 29 juin relative à l'examen du certificat d'études primaires supérieures.

Monsieur le Recteur,

Plusieurs de vos collègues m'ont consulté sur la question de savoir à quelle date les épreuves du certificat d'études primaires supérieures pourront être subies, conformément aux dispositions de l'arrêté du 18 janvier 1893, et subsidiairement sur la nature de la compositon de langues vivantes qui figure pour la première fois au nombre des épreuves écrites.

Le doute qui s'est manifesté provient de ce que les nouveaux programmes d'enseignement qui ont entraîné un remaniement dans le programme de l'examen n'ont pu, en raison de l'époque à laquelle ils ont paru, être appliqués immédiatement. Pour ne pas bouleverser les études en cours, on a dû ajourner leur mise en vigueur jusqu'au commencement de la prochaine année scolaire. Par suite, l'on s'est demandé si l'application des programmes d'examen ne devait pas également être différée jusqu'à l'année 1894. J'estime qu'il n'y a aucune raison de refuser aux aspirants de la prochaine session le bénéfice des nouvelles dispositions. En effet, si dans beaucoup d'écoles primaires supérieures le nouveau plan d'études n'est pas encore suivi parce qu'il aurait nécessité une réorganisation des cours difficile à effectuer au milieu de l'année scolaire, plus d'un établissement cependant a devancé la réforme, étendu antérieurement ses programmes et sectionné son enseiguement suivant la division en quatre parties définitivement adoptée.

Il en résulte qu'un certain nombre d'aspirants peuvent être en mesure, dès maintenant, de subir les nouvelles épreuves et dans l'intention de profiter des avantages attachés au nouveau certificat. Ce titre de capacité mentionnera expressément la section à laquelle appartiendra l'impétrant : section d'enseignement général, industrielle, commerciale ou agricole. L'indication des connaissances plus étendues qu'il aura acquises dans l'une de ces branches ne lui sera pas de peu d'utilité au moment où il se présentera pour obtenir un emploi.

J'ai donc décidé qu'à la session qui s'ouvrira le 24 juillet, tout candidat pourra passer l'examen à son choix, d'après l'ancien régime ou le nouveau.

La question qui m'a été posée au sujet de la composition de langues vivantes a un triple objet, à savoir : quelle est sa nature ; sur quelles langues vivantes porte-t-elle ; par qui sont choisis les sujets de composition ?

L'épreuve écrite de langues vivantes a été introduite par le Conseil supérieur de l'Instruction publique pour donner une sanction plus efficace à cette partie du programme. J'ai tout lieu de croire que, dans sa pensée, cette épreuve, du moins quant à présent, ne doit être ni longue, ni difficile. Je suis dès lors d'avis qu'elle consiste uniquement en une version d'une dizaine de lignes faite avec un lexique.

Les langues vivantes entre lesquelles l'aspirant pourra exercer son droit d'option seront les mêmes qu'à l'examen du brevet supérieur : l'anglais, l'allemand, l'italien, l'espagnol ou l'arabe.

Les sujets de composition seront choisis par l'inspecteur d'académie conformément à l'article 245 de l'arrêté du 18 janvier 1887.

Je vous prie, Monsieur le Recteur, de donner connaissance de ces instructions à MM. les inspecteurs de votre académie en leur faisant parvenir un exemplaire du certificat et du procès-verbal d'examen modifiés que vous trouverez ci-joints.

Vous voudrez bien m'accuser réception de la présente circulaire.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

R. Poincaré.

BIBLIOGRAPHIE

A. Magendie, *Les Effets moraux de l'exercice physique.* — Philippe Fabia, *Les sources de Tacite dans les Histoires et les Annales.* — Célestin Port, *La légende de Cathelineau, ses débuts, son brevet de généralissime, son élection, sa mort.*

Les Effets moraux de l'exercice physique, par A. Magendie, avec une préface de Henri Marion (1 vol. in-18. Paris, Armand Colin, 1893). — « L'exercice, même violent, n'est pas seulement d'une bonne hygiène physique, mais d'une bonne hygiène morale. Car il y a des qualités morales que la lecture et la réflexion ne développent pas, et ce sont celles qui font l'homme d'action; c'est l'audace, c'est la résistance à la fatigue, le sang-froid devant les difficultés et devant les dangers. » Ces paroles de M. Paul Janet pourraient servir d'épigraphe à l'aimable étude de M. Magendie. La question qu'il s'est préoccupé d'examiner méritait d'être traitée à part. De tout temps, les penseurs ont attribué à l'exercice physique une influence marquée sur le développement des facultés morales. L'auteur nous expose le résultat de son enquête, sur un ton plein de simplicité et de bonhomie. Il montre successivement les résultats excellents des exercices physiques, au point de vue du développement de l'attention et de celui de la perception extérieure. A la sensibilité de moins en moins vague des organes, correspond chez l'enfant une plus grande aptitude à discerner les sensations, c'est-à-dire à percevoir et à s'instruire. Il est incontestable que les jeux en plein air fournissent des moyens variés et intéressants d'exercer les sens supérieurs. Les erreurs commises par un joueur quelconque sont relevées sans délai par ses camarades attentifs. D'ordinaire, il n'est nullement besoin de recourir à des évaluations minutieuses pour mettre ces fautes en évidence; le joueur maladroit les reconnaît sur-le-champ et découvre presque à l'instant les moyens de les éviter désormais. Au point de vue de la perception intérieure, les effets des jeux collectifs ne sont ni moins sensibles, ni moins favorables. La fréquentation et l'observation de ses camarades permettent au jeune écolier de s'étudier et de se connaître avec plus de précision, en lui donnant l'occasion de faire l'analyse rapide de ses propres pensées. M. Magendie insiste ensuite sur l'influence des exercices sur le développement de la mémoire et de l'imagination. Il fait remarquer que les jeux de plein air activent la circulation du sang, « qui, purifié sans cesse, répand une vie intense dans l'organisme tout entier; dans les conditions normales, cette augmentation d'énergie physique accroît la force et la vivacité de l'imagination, et comme, sous l'influence d'un bien-être profond, l'enfant qui joue est disposé à voir tout en beau, son imagination devient encore gracieuse

et riante... Les jeux collectifs favorisent l'éclosion des sentiments généreux chez tous les joueurs, et développent en eux les inclinations sympathiques si étroitement unies à l'imagination. » Il en est de même pour ce qui concerne le jugement et le raisonnement. Par la force des choses, tout joueur observe attentivement ce qui se passe autour de lui, afin de prendre, à point nommé, des déterminations utiles. L'enfant doit, pendant l'action, se résoudre sans délai à prendre un parti, car ses adversaires peuvent tirer profit de ses hésitations. Au cours des jeux, l'enfant ne raisonne jamais à vide; il observe de trop près ce qui se passe autour de lui pour qu'il soit pris au dépourvu lorsqu'il s'agit de connaître et de défendre ses intérêts. Sans doute, observe M. Magendie, les raisonnements des joueurs n'ont jamais pour objet la démonstration ou la découverte de vérités profondes et d'un ordre très élevé; mais, si l'enfant est obligé de raisonner dans les jeux, et surtout de raisonner juste, l'importance de ces exercices n'échappera à personne. Il n'est pas besoin de s'être beaucoup occupé de ces questions pour comprendre comment l'amour-propre, l'émulation et, d'une manière générale, le sentiment de l'honneur sont accrus et fortifiés grâce au même moyen. Les associations formées dans les jeux collectifs présentent l'avantage de réunir dans les mêmes groupes des enfants de caractères différents et même opposés, d'adjoindre à des joueurs énergiques des compagnons aux allures indolentes et molles, de rapprocher de joueurs très vifs et d'humeur inconstante des camarades calmes, patients et tenaces; de neutraliser, en définitive, les défauts des uns par les qualités ou même par les travers des autres. La sociabilité et le sentiment de la solidarité en deviennent d'autant plus aisés. On trouvera peut-être que l'auteur ramène bien des choses aux exercices physiques et qu'il les présente comme une sorte de panacée universelle; mais quiconque lira son livre reconnaîtra que sa conviction est profonde, que ses arguments sont solides et ingénieux et qu'il n'a nulle part forcé la note. La cause qu'il plaide est aujourd'hui gagnée; mais ce qu'il importait de démontrer c'est que, dans cette question, la formation intellectuelle et morale de l'enfant est autant en jeu que le développement de ses organes physiques et de sa santé corporelle.

Les sources de Tacite dans les Histoires *et les* Annales, par Philippe Fabia (Paris, Imprimerie Nationale, dépôt chez A. Colin, 1 vol. gr. in-8°, 1893). — Ce n'est pas sans raison que, dans ses recherches sur les historiens anciens, la philologie classique fait aujourd'hui passer au premier rang la questions des sources, complètement négligée pendant longtemps et superficiellement étudiée jusqu'à ces vingt ou trente dernières années. Avant de s'enquérir de la manière dont un historien a traité ses matériaux, n'est-il pas logique de rechercher quels étaient ces matériaux? Il importe de savoir si la quantité en était suffisante et si la qualité en était bonne. On comprend que, lorsque cette question se pose à propos d'un historien tel que Tacite, elle puisse prendre un développement considérable. C'est qu'à côté de ses mérites littéraires, l'œuvre du grand écrivain latin offre, au seul point de vue historique, un intérêt capital. La dynastie julio-claudienne après Auguste et la révolution qui porta la dynastie flavienne à l'empire sont surtout connues par les *Annales* et les *Histoires*. Aufidius Bassus, Servilius Nonianus,

Sénèque le Rhéteur, Pline l'Ancien, Cluvius Rufus, Fabius Rusticus, en un mot, tous ceux qui avaient raconté dès le 1er siècle l'histoire des successeurs d'Auguste, sont perdus. Seul Velleius Paterculus nous reste, mais il n'a écrit qu'une partie du règne de Tibère et son témoignage est très suspect. Le *Galba* et l'*Othon* de Plutarque ne racontent qu'une partie de la révolution. L'œuvre de Suétone a un caractère exclusisement biographique. Quant à Dion Cassius, il ne nous est parvenu, pour la fin du règne de Claude et les règnes suivants, qu'à l'état de fragments et d'abrégé. La question des sources de Tacite présente par là même de grandes difficultés. Il ressort cependant avec clarté de l'étude critique à laquelle M. Fabia a soumis le texte des *Histoires* et celui des *Annales* que, jusqu'à nos jours, Tacite a été estimé au-dessus de sa véritable valeur. L'étude de ses sources le dépouille d'une partie de son prestige traditionnel, mais il lui en reste encore assez pour qu'il brille parmi les plus illustres représentants de l'esprit humain dans l'antiquité. Ce qui reste acquis, c'est qu'il n'a pas pris pour base de son travail les sources premières. Presque toujours, il s'est servi de sources dérivées, reproduisant les récits de ses devanciers, au lieu de mettre en œuvre des documents originaux. Mais sur la question de savoir si son récit est une véritable combinaison de plusieurs récits ou la reproduction d'une source principale, complétée et contrôlée dans une certaine mesure au moyen de sources secondaires, il y a divergence d'opinions entre les critiques. M. Fabia s'est proposé de démontrer que partout Tacite a eu une source principale. « Quelles ont été les diverses sources dont il a usé successivement dans chaque partie de son double grand ouvrage; jusqu'à quel point il en a subi l'influence; quelles ont été ses sources secondaires et quel rôle il leur a fait jouer; » tel est le programme du remarquable mémoire récompensé naguère par l'Académie des inscriptions et belles-lettres.

Dans la première partie, l'auteur commence par établir, en comparant le récit de Tacite avec ceux de Plutarque et de Suétone, que tout ce qui nous est parvenu des *Histoires* dérive d'une seule source principale. Ce double parallèle est des plus intéressants. Il permet de se rendre compte de la ressemblance frappante qui existe entre l'œuvre de Tacite et le *Galba* et l'*Othon* de Plutarque. Néanmoins, même après l'examen critique le plus minutieux, la question de priorité entre Tacite et Plutarque reste insoluble. Ce qui est certain, c'est que Plutarque n'a pas eu pour source Tacite complété au moyen de sources secondaires ; il y a communauté de sources. Tacite n'a fait que suivre en cela les idées traditionnelles des anciens en matière d'histoire. Son originalité est incontestable, mais elle n'est pas absolue. Pour ce qui concerne Suétone, la conclusion est identique. Le biographe des empereurs et Tacite ont puisé à une source commune.

Cette source générale n'est autre que le recueil des *Histoires* de Pline l'Ancien, recueil aujourd'hui perdu, qui continuait Aufidius Bassus. M. Fabia discute une à une les objections qui ont été faites contre cette hypothèse et il réussit à rendre du moins sa théorie très séduisante. Mais si le rôle de beaucoup le plus considérable fut joué par Pline, Tacite employa pourtant d'autres sources: il l'atteste formellement en plus d'un endroit. Vipstanus Messala figure parmi ces sources secon-

daires. Après avoir défini la nature des renseignements qui ont servi de point de départ aux digressions sur Sérapis et sur Vénus Paphienne, l'auteur s'occupe de fixer les sources de la partie perdue des *Histoires* et il conclut cette première partie de son travail, en affirmant que la somme des faits ajoutés par l'illustre historien est insignifiante. Au point de vue de l'appréciation, les additions ou les changements sont beaucoup plus importants; au point de vue de la matière, l'originalité de Tacite, à part les digressions, à part les trois chapitres de l'introduction qui contiennent, avec la profession de foi de l'historien, un tableau sommaire à jamais célèbre de l'époque qu'il va raconter, se manifeste dans les discours et surtout dans les suppressions. Dans la seconde partie consacrée aux *Annales*, M. Fabia a dû suivre un autre plan. Il n'est pas entré dans le détail des comparaisons avec Suétone et avec Dion, qui ne l'auraient point conduit à des résultats certains. Il prouve d'abord que les documents originaux n'ont été employés par Tacite que très subsidiairement et qu'il a travaillé à l'aide des sources dérivées, c'est-à-dire à l'aide de ses devanciers, pour les règnes de Tibère, Caligula, Claude et Néron. La source principale des *Annales*, pour les deux premiers de ces règnes et la plus grande partie du troisième, est Servilius ou Aufidius et plus probablement Aufidius. Pour la fin de Claude et pour Néron, Cluvius Rufus a été plus particulièrement mis à contribution. En somme, il n'y a pas de différence sensible, pour la provenance de la matière, entre les *Annales* et les *Histoires*. Tacite se fait la plus haute idée de la dignité du genre historique; il dédaigne le détail futile. Les petits faits ont le tort d'être monotones, ils ne méritent pas d'être mentionnés pour eux-mêmes. Le souci de l'effet moral et surtout de l'effet littéraire passe avant celui de l'exactitude. « Historien, Tacite ne s'élève pas au-dessus de la moyenne des historiens anciens. Comparé à l'idéal que la science moderne se fait de l'historien, il est médiocre. Penseur et écrivain, il est de premier ordre. Si ses deux ouvrages ont survécu, mutilés il est vrai, à ceux dont ils étaient la reproduction, c'est surtout à leur supériorité artistique qu'ils le doivent: les livres les mieux écrits sont ceux qui passent le plus sûrement à la postérité. »

La légende de Cathelineau, ses débuts, son brevet de généralissime, son élection, sa mort, avec de nombreux documents inédits ou inconnus par Célestin Port. — Le nouvel ouvrage de l'éminent érudit angevin est une des études de critique historique les plus curieuses et les plus suggestives qui aient paru dans ces dernières années. L'auteur y jette à bas tout ce décor de magnificences épiques qu'il appelle la *Légende de Cahelineau.* Au lieu de ce Messie, d'inspiration divine, d'éloquence antique, d'initiative irrésistible, qui crée des armées, et d'un coup de génie conquiert en trois jours quatre villes, M. Port ne découvre qu'un agent obscur, ouvrier en sous-ordre, acteur inconnu du prologue et des premières scènes, confiné loin des grands combats. Cathelineau n'a pas commencé la guerre : voilà un premier fait maintenant bien établi, qui transforme à lui seul et purifie les origines de la Vendée angevine. L'auteur résume ici le récit de cette guerre racontée avec les preuves et les documents à l'appui dans le savant ouvrage qu'il a publié naguère. Il saisit d'abord la légende à sa naissance, « puis l'histoire vraie en contraste avec tout le jeu, qu'on lui a prêté, de spontanéité candide

et d'héroïsme idéal; le complot; l'explosion hâtive mais non imprévue; l'organisation, avec chefs et armes, de l'insurrection; les victoires faciles; les agissements furieux des vainqueurs ». Il est notamment fort curieux de voir comment la légende a été inventée presque de toutes pièces, comment elle s'est développée, de suivre en un mot l'extraordinaire fortune du mensonge accepté depuis plus d'un siècle. Un chapitre singulièrement attrayant, dans lequel la critique pénétrante de l'auteur se déploie avec une ampleur toute particulière, c'est celui qui a pour objet la discussion de l'authenticité du brevet de généralissime de Cathelineau, dont l'original, plusieurs fois reproduit en face-simile, subsiste entre les mains de M. Xavier de Cathelineau. Cette discussion est un véritable modèle d'ingéniosité, elle se poursuit vigoureuse, impitoyable, forçant le lecteur à se ranger aux conclusions de l'auteur, encore qu'il reste dans son esprit quelques doutes timides et une sorte de vague regret de voir une pièce, si souvent citée, tant de fois invoquée, reléguée irrémédiablement au nombre des faux vulgaires. Après avoir démontré que Cathelineau n'a pris une part active à la guerre sainte qu'aux derniers jours de mars, — après Stofflet, d'Elbée, Bonchamps, — et que le prétendu brevet n'est qu'un chiffon sans autorité, M. Port affirme encore que le titre de généralissime n'a eu aucune réalité et que Cathelineau n'a été, à aucun moment, investi du commandement suprême. En d'autres termes, le document faux est produit à l'appui d'un fait faux. La plupart des écrivains antérieurs à 1825 désignent d'Elbée et non pas Cathelineau comme ayant occupé cette fonction. Ce qui est avéré, c'est que ni avant ni après Saumur, Cathelineau n'a pris le titre, pas plus que l'autorité de général en chet. M. Port accumule les preuves de ce fait : nous ne citerons que les plus frappantes. Le 12 juin, jour de la prétendue élection, il y eut une expédition à Chinon, conduite par trois des chefs qui ont signé le brevet. On ne relève à partir de ce moment nulle modification dans les formules des ordres, des affiches, des correspondances, où tous continuent à prendre le titre de commandant. Cathelineau « de qui tout le monde devait prendre l'ordre » part dès le 15 pour le Pin. Enfin, dernier argument, il disparaît, ignoré de tous les documents. Si tous les auteurs, depuis Cantiteau, l'ont fait mourir le 14 juillet 1793, au lieu du 4, c'est qu'il était nécessaire de faire concorder la date de sa mort avec celle de l'élection de d'Elbée. Celui-ci est élu le 16 juillet, mais il ne se rencontre ni dans le procès-verbal du Conseil de guerre, ni dans la circulaire de convocation des officiers, aucune mention du nom de Cathelineau comme ayant été le prédécesseur de d'Elbée. Un choix de documents des plus intéressants, tirés exclusivement des Archives de Maine-et-Loire, viennent à l'appui du beau travail de M. Port. Si, comme il le reconnaît, tous ne se rapportent pas directement à la légende de Cathelineau, on serait mal fondé de lui reprocher « d'avoir dressé sa gerbe trop belle pour la plus grande joie des amis de l'histoire angevine ou de la simple curiosité ».

A. L.

Le Gérant : **Armand COLIN.**

Paris. — Typ. Chamerot et Renouard, 19, rue des Saints-Pères. — 30123.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

DE LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Le Comité de rédaction recevra toujours avec reconnaissance toutes les communications concernant les Facultés des départements et des Universités étrangères. Ces informations comme toutes celles qui seront de nature à intéresser la Revue, seront insérées dans la Chronique qui accompagne chaque numéro et qui relate tous les faits importants touchant à l'Enseignement.

Le Comité prie aussi ses Correspondants, ainsi que les Auteurs eux-mêmes, de vouloir bien signaler à la Revue les volumes intéressant le haut Enseignement dans toutes ses branches en y ajoutant une note analytique ne dépassant pas 15 à 20 lignes.

LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois. — Un an : 24 fr.

ON S'ABONNE : EN FRANCE CHEZ TOUS LES LIBRAIRES

A L'ÉTRANGER, DANS LES LIBRAIRIES SUIVANTES :

ALSACE-LORRAINE

rasbourg, Ammel, Treuttel et Wurtz.

ALLEMAGNE

Berlin, Asher et Cie, Le Soudier, Mayer et Muller, Nicolaï, G. Schefer.
Bonn, Strauss.
Breslau, Trevendt et Garnier.
Dresde, Pierson.
Erlangen, Besold.
FribourgenBrisgau,Fehsenfeld
Gœttingue, Calvœr.
Greifswald, Bamberg.
Giessen, Ræcker.
Halle, Lippert.
Heidelberg, Kæster.
Iéna, Frommann.
Kœnigsberg, Bor.
Kiel, Hæseler.
Leipzig, Twietmeyer, Le Soudier, Eckstein, Max-Rübe, Brockhaus.
Marbourg, Elwert.
Munich, Finsterlin.
Rostock, Stiller.
Stuttgard, P. Neff.
Tubingen, Fues.
Wurtzbourg, Stuber.

AUTRICHE-HONGRIE

Vienne, Gérold, Frick, Mayer et Cie.
Agram, Hartmann.
Budapesth, Révai, Kilian.
Gratz, Leuschner.
Inspruck, Rauch.
Klausenbourg, Demjén.
Lemberg, Gubrynowicz.
Prague, Calve.

ANGLETERRE

Londres, Hachette, Williams et Norgate, D. Nutt, Relfe broth^{s}.
Aberdeen, W. Lindsay.
Cambridge, Macmillan et Co, Deighton Bell et Co.
Dublin, Mac Gleshen et Gill, Hodges, Figgis et Co.
Edimbourg, John Menzies et Co.
Glasgow, John Menzies et Co.
Oxford, Parker.

BELGIQUE

Bruxelles, Lebègue et Cie, Decq, Rozez, Mayolez, Castaigne, Merzbach.
Gand, Host, Vuylsteke, Engelke.
Liège, Gnusé, Desoer, Grand-mond-Donders.
Louvain. Peeters, Van Linthout et Cie.

COLONIES FRANÇAISES

Alger, Jourdan, Chéniaux-Franville, Gavault St-Lager.
Saïgon, Nicolier.
St-Denis-Réunion, Lamadon.
Fort-de-France, Déclémy.

DANEMARK

Copenhague, Host.

ÉGYPTE

Alexandrie, Weill, Sanino.
Le Caire, Mme Barbier.

ESPAGNE

Madrid, Fuentès-y-Capdeville, Maugars.
Barcelone, Piaget, Verdaguer. Juan Oliverès.
Valence, P. Aguilar.
Salamanque, E. Calcon.

GRÈCE

Athènes, Wilberg.

ITALIE

Rome, Paravia, Bocca, Molino.
Florence, Bocca, Lœscher.
Milan, Dumolard frères.
Naples, Detken, Marghieri.
Padoue, Drucker et Tedeschi.
Palerme, Pedone-Lauriel.
Pavie, Pezzani.
Pise, Hœpli.
Turin, Paravia, Bocca.

MEXIQUE

Mexico, Bouret.
Guadalajara, Bouret.

PAYS-BAS

La Haye, Belinfante frères.
Luxembourg, Heintzé.
Leyde, Brill.
Amsterdam, Van Bakkenes.
Utrecht, Frænkel.

PAYS DANUBIENS

Belgrade, Friedman.
Bukharest, Haimann.
Craiowa, Samitca frères.
Galatz, Nebuneli et fils.
Jassy, Daniel.
Philippopoli, Commeno.

PORTUGAL

Lisbonne, Pereira.
Coimbre, Melchiades.
Porto, Magalhaës.

RUSSIE

St-Pétersbourg, Mellier, Wolf, Fenoult, Ricker.
Dorpat, Karow.
Kharkoff, de Kervilly.
Kiew, Ve Idzikowski.
Moscou, Gautier
Odessa, Rousseau.
Tiflis, Baerenstamm.
Varsovie, Gebethner et Wolff.

SUÈDE ET NORVÈGE

Stockholm, Bonnier.
Christiania, Cammermeyer.
Lund, Gleerup.
Upsal, Lundstrœm.

SUISSE

Bâle, Georg.
Fribourg, Labastrou.
Berne, Kœhler.
Genève, Ve Garin, Georg, Stapelmohr.
Lausanne, Benda, Payot.
Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
Zurich, Meyer et Zeller.

TURQUIE

Constantinople, Papadis.
Smyrne, Abajoli.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

New-York, Christern, W. R. Jinkims, Courrier des États-Unis.
Baltimore, John Murphy et Cie
Boston, Carl Schœnhof.
Nouvelle-Orléans, H. Billard.
Philadelphie, A. Lippincott et Cie.
Saint-Louis (Missouri), F.-H. Thomas.
Washington, James Anglin et Cie.

CANADA

Québec, Lépine.
Montréal, Rolland et fils.

AMÉRIQUE DU SUD

Buenos-Ayres, Jacobsen, Jolly.
Caracas, Rojas hermanos,
Lima, Galand.
Montevideo, Ybarra, Barreiro et Ramos
Santiago (Chili), Cervat, A. Pesse et Cie.
Valparaiso, Tornero.

BRÉSIL

Rio-Janeiro, Garnier, Lembaerts, Nicoud.
Bahia, C. Koch.
Sao-Paolo, Garraux.

CUBA

La Havane, M. Alorda.

INDE ANGLAISE

Bombay, Atmarau, Sayoon.

AUSTRALIE

Melbourne, Samuel Muller.

Paris. — Typ. Chamerot et Renouard, 19, rue des Saints-Pères. — 30923.

Treizième année. — N° 8. 15 Août 1893.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1893

Sommaire du n° 8 du 15 Août 1893

AVIS

L'Administration de la **Revue Internationale de l'Enseignement** prie ceux de ses *Abonnés* qui n'ont pas encore renouvelé leur souscription pour 1893, de vouloir bien lui adresser le montant de leur abonnement s'ils ne veulent pas éprouver de retard dans la réception des numéros.

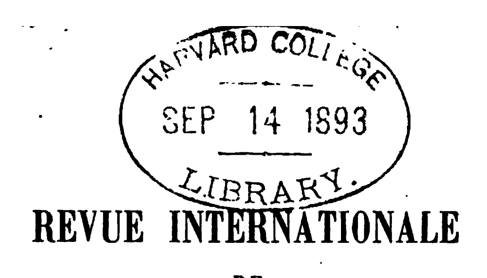
En cas de changement de résidence ou de domicile et afin d'assurer la régularité du service, MM. les membres de la Société d'Enseignement supérieur sont priés de faire connaître leur nouvelle adresse aux bureaux de la *Revue*, 5, rue de Mézières, Paris.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, Un an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

Toutes les communications relatives aux abonnements et à l'administration de la Revue doivent être adressées à MM. Armand COLIN et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières, à Paris. — Toutes les communications relatives à la rédaction, à M. DREYFUS-BRISAC, 6, rue de Turin, à Paris



REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

L'ÉDUCATION MÉDICALE

EN ANGLETERRE, EN ÉCOSSE ET EN IRLANDE

Pour la grande masse des « continentaux » l'idée de l'enseignement supérieur en Angleterre est représentée par deux noms, Oxford et Cambridge. On les connaît par les notes de M. Taine (1), par le livre récent de M. de Coubertin (2), et surtout par les comptes rendus annuels des célèbres régates qui mettent aux prises les équipes bleu foncé et bleu clair des deux Universités rivales. De temps en temps le bruit d'un anniversaire, l'écho des fêtes d'Édimbourg ou de Dublin, parvient aux lecteurs des grands journaux et l'on apprend que là-bas aussi, en Écosse et en Irlande, il y a de grandes et vénérables Universités.

Mais, sauf exception, nos connaissances ne vont guère au delà. Cette ignorance au surplus est bien excusable, car l'organisation britannique, sur ce point comme sur bien d'autres, est très compliquée et ne ressemble en rien à la nôtre, les mots eux-mêmes n'ont pas le même sens des deux côtés de la Manche.

En France l'*Université* est un corps unique, une grande machine gouvernementale fournissant l'enseignement aux trois degrés officiels de concentration, inférieur, moyen et supérieur, et délivrant des diplômes qui attestent l'instruction acquise.

Chez nous, en Belgique, il y a *des Universités*, écoles d'enseignement supérieur, fondées et entretenues soit par l'État, soit par des associations particulières ; or, qu'elle soit officielle ou « libre »,

(1) H. Taine, *Notes sur l'Angleterre*, chap. IV. Paris, Hachette.
(2) J. de Coubertin, *l'Éducation en Angleterre, Collèges et Universités*. Paris, Hachette, 1888.

toute Université jouit, en vertu de lois récentes (1), non seulement du droit d'enseigner, mais de celui de délivrer les grades académiques. L'État se réserve seulement de soumettre les diplômes universitaires, officiels ou non, à une commission nommée par lui et choisie en dehors du personnel des Universités, qui vérifie *pro formâ* la rédaction des parchemins ; le diplôme ainsi entériné confère dès lors le droit civil d'exercer une profession.

En Allemagne il y a aussi des Universités qui enseignent, mais toutes relèvent de l'État ; elles délivrent à leur gré le diplôme de docteur, mais le droit de pratiquer est indépendant de ce titre académique ; il s'obtient à la suite d'un examen *ad hoc*, que l'État fait subir devant des commissions nommées par lui.

Voilà donc dans trois pays voisins, le nom d'Université appliqué à des institutions bien différentes par leur esprit et par le rôle qui leur est assigné dans l'organisation générale.

En Angleterre c'est pis encore et le même mot *University* désigne dans ce seul pays des corps absolument différents quant à leurs pouvoirs, à leurs attributions.

Quelques détails seront nécessaires pour faire comprendre ces différences.

I. VUE GÉNÉRALE DE L'ORGANISATION DES ÉTUDES SUPÉRIEURES DANS LE ROYAUME-UNI

Les Universités d'Oxford et de Cambridge sont des réunions de Collèges, fondés à des époques très différentes par des souverains, des princes ou de riches particuliers : chacun a ses professeurs chargés, d'après les intentions du fondateur, de tel ou tel enseignement, ses agrégés (*fellows*) qui n'enseignent guère, mais qui jouissent d'avantages pécuniaires leur permettant de se livrer avec fruit et sans hâte à des recherches scientifiques (2). Oxford compte vingt de ces collèges dont le plus ancien remonte à 1249, dont le plus récent (*Keble College*) date de la seconde moitié de notre siècle ; Cambridge en compte seize, dont les dates de fondation s'espacent aussi sur six siècles, de 1257 à 1800.

Chaque collège jouit de ses revenus propres, provenant des immeubles légués par le fondateur et des donations multiples reçues au cours des siècles ; ces revenus sont parfois considérables, on estime à 1 300 000 francs ceux du collège de la Trinité

(1) Lois du 20 mai 1876, du 10 avril 1890 et du 3 juillet 1891.

(2) Ces agrégés peuvent même enseigner dans un autre établissement, par exemple dans une école de médecine de Londres, tout en conservant, du moins temporairement, la *fellowship* de Cambridge.

à Oxford. Il est d'ailleurs presque impossible d'avoir sur ce point des renseignements précis et complets, la comptabilité étant tenue secrète.

Ainsi dotés, les collèges s'administrent eux-mêmes : chacun a ses locaux distincts, sa chapelle, ses armes, son esprit particulier.

Leur rôle, d'ailleurs, n'est pas seulement d'enseigner, au sens étroit où nous prenons ce mot; il est plus complexe et plus élevé. A côté de l'instruction qu'ils acquièrent aux leçons, les élèves reçoivent au collège un enseignement de tous les instants qui résulte des rapports incessants des jeunes gens entre eux et avec leurs maîtres. En effet les élèves résident au collège, ils y ont leurs appartements qu'ils meublent à leur guise, réglant leur installation, leurs dépenses, leur genre de vie d'après leur fortune et leurs goûts, libres, mais guidés cependant par les traditions de la maison, contenus par le voisinage des professeurs et des agrégés, dont beaucoup habitent aussi le collège.

Indépendants quant à leur administration intérieure, les collèges ont entre eux un lien commun, l'Université, sorte de corps dirigeant où chacun d'eux est représenté et qui jouit de pouvoirs très étendus, en vertu de divers actes des Parlements : c'est l'Université qui nomme les professeurs ou du moins la plupart des professeurs (1) et qui les paie ; c'est elle qui confère les grades académiques à la suite d'examens subis devant une commission nommée par elle ; c'est elle aussi qui entretient ou édifie certains bâtiments consacrés à l'enseignement ou aux travaux scientifiques, comme à Oxford la Bibliothèque Bodléiene, à Cambridge les New Museums, etc. Ses revenus proviennent de contributions fournies par les divers collèges, du produit des frais d'examens, de l'exploitation des imprimeries universitaires, enfin du revenu de certaines fondations; ces revenus, imparfaitement connus comme ceux des collèges, sont plus considérables à Oxford qu'à Cambridge (2).

(1) Pour les chaires dites « royales » la nomination est faite par la Couronne.

(2) Sans vouloir décrire par le menu l'organisation universitaire, nous devons signaler une particularité dont on saisira aisément l'importance. *Les gradués de l'Université,* c'est-à-dire les maîtres ès arts (M A) et les docteurs en théologie, en droit ou en médecine qui ont reçu d'elle leurs grades académiques *participent à son gouvernement :* disséminés par les hasards de la vie après leur sortie de l'école, ils sont convoqués par l'*Alma mater* dans les circonstances importantes, et l'assemblée des gradués (*convocation* à Oxford, *senat* à Cambridge) délibère sur l'opportunité de telle ou telle mesure proposée par le Conseil. Ainsi se maintiennent entre l'Université et ses anciens élèves entrés dans la vie civile, religieuse ou politique, des rapports effectifs qui assurent à l'Université de précieux appuis.

En résumé, ces Universités enseignent et confèrent des grades académiques, mais quel abîme entre elles et nos Universités du continent ! Imprégnées de l'esprit ancien, elles ont gardé jusqu'à notre époque leur organisation semi-religieuse et les traditions léguées par leurs fondateurs. Tous les auteurs qui ont écrit sur l'Enseignement en Angleterre ont donné de la vie d'étudiant à Oxford et à Cambridge des descriptions intéressantes, admirant le luxe sévère des grandes salles où étudiants et agrégés dînent chaque soir en habit sous la présidence des maîtres, l'architecture des vieux collèges si pleins de souvenirs, la solennité des chapelles, la pompe des cérémonies académiques, les joutes de l'été où les élèves des divers collèges rivalisent de force et d'adresse, les antiques querelles entre bourgeois et collégiens (*town and gown*), etc. Tout cela est resté vrai en grande partie ; mais ce n'est ni à Oxford, ni à Cambridge que les médecins anglais vont étudier.

En effet, quoique jouissant depuis longtemps du droit de conférer les titres de bachelier et de docteur en médecine, les deux grandes Universités anglaises ne comptent parmi leurs élèves que bien peu de futurs médecins ; leur enseignement n'appelait pas les « carabins » sur les bancs des collèges vénérables des bords de l'Isis et de la Cam. Ceux-ci, fondés pour la plupart pour favoriser l'étude de la théologie ou des humanités, n'ont que bien peu de chaires destinées à l'enseignement des sciences naturelles ou médicales, et jusqu'au milieu de ce siècle les études, on l'a dit avec raison, y gardaient le caractère qu'elles avaient dans les hautes écoles de la Renaissance : rien n'y donnait à l'enseignement un caractère professionnel.

La connaissance des sciences, au surplus, n'était pas considérée comme le principal but à atteindre : ce but, c'était surtout l'éducation du corps et de l'esprit, la formation du caractère, et pour apprendre ainsi « la vie sociale, la noble profession de gentleman » on comptait beaucoup sur les relations entre jeunes gens sortis des meilleures familles, sous la direction de maîtres corrects accordant à la tenue autant de prix qu'au savoir.

Cette vie en commun dans l'atmosphère spéciale des collèges, cette « résidence », comme disent les Anglais, est encore aujourd'hui considérée par eux, non sans raison, comme un élément essentiel de l'*éducation universitaire;* c'est elle surtout qui justifie aux yeux du public la considération qui s'attache à la possession d'un grade académique. « Ce grade, disait le révérend docteur Latham, veut dire non pas seulement que celui qui le porte a passé d'une manière satisfaisante un certain examen, mais qu'il a

été pendant un certain temps soumis à certaines influences sociales, morales et disciplinaires que je regarde et que le public regarde comme importantes (1). »

En résumé, excellents pour former des clergymen, des philologues, des hommes d'État, voire des mathématiciens, les collèges universitaires d'Oxford et de Cambridge n'avaient rien qui pût attirer la masse des jeunes gens se destinant à la profession médicale; d'ailleurs, les frais considérables auxquels y sont astreints les élèves réservent en fait, leur fréquentation aux jeunes gens des familles riches. Jusqu'aujourd'hui, malgré les modifications que les dernières années ont apportées à leur fonctionnement, les deux vieilles Universités sont demeurées des établissements aristocratiques, donnant un enseignement de luxe.

Outre Oxford et Cambridge, l'Angleterre compte encore deux Universités qui enseignent et confèrent des grades : l'enseignement y est plus objectif, plus pratique, les étudiants n'y sont pas obligés à la résidence. Ce sont l'Université de Durham fondée en 1832, et l'Université Victoria qui date de 1880. Toutes deux offrent cette particularité bizarre d'être formées de divers collèges enseignants *établis dans des villes différentes.*

La plus importante, *Victoria University*, comprend des établissements situés à Manchester (*Owen's College*), à Liverpool (*University College*) et à Leeds (*Yorkshire College*) : isolés, ces collèges ne pouvaient pas conférer de diplômes; réunis, ils forment un corps universitaire qui peut créer des bacheliers et des docteurs; le jury d'examen siège successivement, trois fois par an, dans chacune de ces trois villes.

L'Université de Durham s'est associé en 1852 le collège médical

(1) Cité d'après l'excellent rapport de MM. Demogeot et Montucci sur l'enseignement supérieur en Angleterre et en Écosse, Paris, 1870, p. 63. La même idée se retrouve chez tous les auteurs qui ont traité cette question. Voir, par exemple, l'opinion d'un père de famille notée par M. de Coubertin, *Ouvr. cité*, p. 251.

Autre exemple tout récent, qui emprunte un intérêt particulier aux circonstances locales. Il est question de *créer* une Université dans le pays de Galles : il ne s'agit plus ici de la vieille Angleterre ni de traditions jalousement défendues par quelques privilégiés : or la commission chargée d'élaborer le projet déclare s'inspirer de cette idée fondamentale que l'obtention des grades académiques est subordonnée à l'éducation universitaire autant qu'à l'instruction.

Au surplus, il suffit de parcourir un journal anglais donnant la biographie d'un compatriote, pour mesurer l'importance qu'on attache à cet *University training*, au titre de *University man*. Au moment où j'écris, le *Graphic*, l'*Illustrated London News* sont remplis de portraits des membres notables du Parlement sortis des élections de 1892 : sous chaque portrait une courte notice, de

de Newcastle upon Tyne; les étudiants formés dans ce collège reçoivent leurs grades de l'Université de Durham (1).

Quant à l'Université de Londres, que nous avons gardée pour la fin, ce n'est jusqu'ici qu'un corps d'examinateurs, conférant les grades académiques aux étudiants formés dans les autres Universités ou dans les écoles de médecine dont nous parlerons plus loin; mais jusqu'ici elle n'enseigne pas.

Cette situation assez particulière est le résultat des rivalités existant entre les écoles supérieures du royaume. Quand le gouvernement songea, vers 1830, à fonder à Londres une Université, il eut à lutter contre l'opposition puissante d'Oxford et de Cambridge, défendant leurs antiques privilèges; d'autre part l'initiative privée avait, en 1828, ouvert à Londres deux grands collèges enseignants, l'un libéral (*University College*), l'autre anglican (*King's College*), dont chacun prétendait devenir le noyau de la nouvelle Université. De ces rivalités sortit un compromis : on renonça à créer à Londres une Université enseignante, et l'on se borna à y instituer un jury central d'examinateurs, qui n'eut de l'Université que le nom.

Dans ces dernières années, un mouvement s'est produit pour doter enfin la capitale d'une grande école d'enseignement supérieur, dont l'organisation fût complète : mais les anciennes rivalités ont reparu, et si l'opposition d'Oxford et de Cambridge est devenue moins âpre et moins puissante, la réalisation de cette réforme, si désirable, se heurte aux compétitions locales entre les diverses écoles et les Collèges Royaux de Londres, qui tous aspirent à diriger la nouvelle Université. Il en résulte que le jour ne semble pas proche où la métropole possédera son Université enseignante.

Telle est actuellement la situation en Angleterre.

Le pays de Galles n'a pas d'Université distincte, mais on songe à en fonder une qui serait, comme Victoria University, une fédération de collèges situés dans des villes différentes (Cardiff, Bangor, Aberystwith); dans l'opinion des fondateurs, elle ne délivrerait pas de grades médicaux.

En Écosse, il y a quatre Universités : Edimbourg, Glasgow, Aberdeen et Saint-Andrew. Elles enseignent et délivrent des grades,

trois ou quatre lignes, où chaque fois on retrouve la mention « élevé à tel collège, *educated at...* », mais rien n'est dit, le plus souvent, du grade obtenu après examen.

(1) L'Université de Durham comprend aussi deux collèges non médicaux en dehors de l'Europe : l'un (*Fourah Bay College*) à Sierra Leone, l'autre (*Codrington College*) aux îles Barbades.

mais ne possèdent, en général, pas de collèges destinés au logement des élèves; ceux-ci habitent en ville comme nos étudiants belges, français ou allemands. Les Universités écossaises se rapprochent beaucoup plus, par leur organisation, des Universités du continent que celles de l'Angleterre (1).

En Irlande, l'Université royale (*Royal University of Ireland*) est, comme aujourd'hui celle de Londres, un corps d'examinateurs qui n'enseigne pas. Mais en outre, il existe à Dublin un autre établissement, l'Université catholique (*Catholic. Univ. of Ireland*), qui enseigne sans conférer de grades. Quant à l'Université de Dublin, dont on a récemment fêté le troisième centenaire, elle se confond avec le collège de la Trinité.

Comme on le voit par ce rapide exposé, le mot d'Université est pris, par les habitants du Royaume-Uni, dans trois acceptions différentes, suivant que l'établissement qui le porte enseigne sans conférer de grades, examine sans enseigner ou fait les deux.

Mais ce n'est pas tout.

L'enseignement de la médecine en Angleterre n'est pas limité aux Universités, et pour exercer la profession médicale il n'est pas indispensable de posséder le grade académique de bachelier ou de docteur. Il existe en dehors des Universités un grand nombre d'*écoles de médecine*, annexées aux grands hôpitaux de Londres, d'Édimbourg, de Glasgow, Bristol, etc. : dans ces écoles on enseigne non seulement la médecine et la chirurgie proprement dites, au lit du malade, mais toutes les sciences connexes, anatomie, physiologie, pathologie, etc. Les élèves qui ont suivi ces cours peuvent se présenter devant un jury universitaire, pour l'obtention d'un grade académique (*degree*) ou bien, et c'est le cas le plus fréquent, ils subissent un examen devant un *jury professionnel*, qui leur délivre un *diplôme*, une *licence*, suffisant à leur assurer le droit de pratiquer.

Ces jurys professionnels sont formés par les *Collèges Royaux*, absolument différents, malgré la similitude de nom, des collèges universitaires, et par les sociétés d'apothicaires. Nous devons dire quelques mots de ces institutions.

Le collège royal des médecins de Londres (*Royal College of physicians of London*) fut fondé en 1518 par le roi Henri VIII sous l'inspiration de Thomas Linacre, avec mission d'examiner les aspirants médecins qui désiraient pratiquer à Londres ou dans les environs. Plus tard furent fondés le collège royal des chirurgiens

(1) Un groupe d'hommes dévoués s'efforce depuis quelques années de créer à Edimbourg un collège pour le logement des étudiants.

d'Angleterre (*Royal College of Surgeons of England*) et la Société des Apothicaires de Londres (*Society of Apothecaries of London*).

Ces trois corps ont conservé une grande importance : ils se recrutent eux-mêmes par élection parmi les praticiens âgés de plus de vingt-cinq ans, mais à la suite d'épreuves scientifiques et pratiques spéciales, plus longues et plus difficiles que celles qui sont imposées à la généralité des praticiens : aussi les titres de *Member* du collège royal des médecins (M. R. C. P. Lond.) ou de *Fellow* du collège royal des chirurgiens (F. R. C. S. Engl.) sont-ils fort recherchés.

Des institutions analogues existent à Edimbourg, à Glasgow et à Dublin; nous y reviendrons à propos de la délivrance des diplômes professionnels. Disons seulement, dès maintenant, que les Collèges Royaux peuvent se réunir soit entre eux, soit avec les sociétés d'apothicaires pour faire subir des examens combinés portant sur la médecine et sur la chirurgie.

Les diplômes ainsi obtenus (*diplomas, licences*) confèrent pour la pratique civile sensiblement les mêmes droits que les grades académiques délivrés par les Universités, et de simples *licenciés* peuvent arriver à une très belle situation, bien que les *docteurs* se fassent en général payer plus cher. Mais les titres académiques sont ordinairement exigés pour l'accès aux fonctions officielles.

Ce rapide exposé suffit à montrer combien l'organisation de l'enseignement médical dans le Royaume-Uni est compliquée. Elle le paraît surtout aux esprits continentaux, habitués aux solutions simples, aux organisations officielles, tout d'une pièce, et d'autant plus que dans l'exposé qu'on en peut faire les mots d'Université et de Collège changent singulièrement de valeur suivant les corps auxquels on les applique.

Un trait caractéristique se dégage de cette étude : c'est la distinction établie entre l'enseignement et la collation des grades. Ce n'est pas là, comme on pourrait le croire, un simple effet d'une tradition ancienne, ou de privilèges autrefois octroyés à certains établissements : la distinction est voulue, et tout récemment encore le conseil général de médecine érigeait en principe que *l'étudiant ne doit pas être interrogé à l'examen par le professeur dont il a suivi les leçons*.

Cette distinction, nous pourrions dire cette opposition que l'Anglais établit entre l'enseignement et la collation des grades académiques ou des diplômes professionnels nous fournira pour l'étude des diverses institutions une division naturelle : nous

traiterons successivement de l'enseignement, des étudiants et des examens.

II. L'ENSEIGNEMENT MÉDICAL

L'enseignement médical se fait soit dans les Universités, soit dans des écoles de médecine (*medical-colleges*, *medical schools*) non universitaires.

Parmi les Universités il convient de mettre à part Oxford et Cambridge, qui, nous l'avons dit, n'ont qu'un rôle accessoire dans l'enseignement médical, du moins quant au nombre d'élèves qu'elles forment (1). Certains de leurs collèges, notamment Gonville et Caïus à Cambridge, Magdalen College et Christ Church College à Oxford, jouissent cependant de fondations assez importantes destinées à subventionner l'étude de la médecine. Mais dans ces deux vieilles Universités l'enseignement médical s'est développé beaucoup plus tard que l'enseignement philosophique ou littéraire.

Au début de ce siècle, on comptait à Oxford deux chaires de médecine contre dix-neuf consacrées à la théologie, au droit, à la philosophie, à la linguistique ou même à la musique; à Cambridge la médecine disposait de deux chaires sur quatorze, et la même insuffisance s'observait en Irlande, au collège de la Trinité devenu l'Université de Dublin. En Écosse seulement la situation était meilleure et l'Université d'Édimbourg, qui depuis le début du XVIIIe siècle comprenait une faculté de médecine, donnait à ce moment un enseignement complet, supérieur, semble-t-il, à celui de ses rivales d'Angleterre et d'Irlande.

Actuellement, on compte à Oxford deux chaires de médecine dont les titulaires portent le titre de professeurs : ce sont la chaire royale de médecine fondée par Henri VIII en 1546 au collège de Tous les Saints, et celle de physiologie qui dépend de Magdalen College ; en outre il y a six *lecturers*, nous dirions des chargés de cours ou des maîtres de conférence, enseignant l'anatomie, la

(1) Pendant les cinq années écoulées de 1876 à 1880, l'Université d'Oxford a délivré 34 diplômes de bachelier en médecine et *six* diplômes de docteur; pendant la même période, Cambridge créait 58 bacheliers et 29 docteurs en médecine, soit donc, en cinq ans 92 bacheliers et 35 docteurs sortis de ces deux Universités.

Pendant ce temps, 3 848 candidats, non compris les dentistes, recevaient le diplôme professionnel des Collèges Royaux de Londres et de la Société des apothicaires.

L'Écosse et l'Irlande n'entrent pas en ligne de compte, non plus que les Universités anglaises de Londres et de Durham; *Victoria University* n'existait pas encore à cette époque.

matière médicale, la pathologie médicale et chirurgicale et la clinique (1).

A Cambridge l'état-major enseignant est beaucoup plus complet : il compte six professeurs et une vingtaine de « lecteurs », chargés de l'enseignement médical et biologique ; la population étant en outre plus nombreuse qu'à Oxford, la ville possède un hôpital d'une certaine importance ; aussi l'étude de la médecine, et en général des sciences d'observation, a-t-elle reçu à Cambridge, dans ces dernières années, une impulsion considérable, qui s'est manifestée notamment par la création de laboratoires importants.

Mais dans les deux vieilles cités universitaires les études sont à la fois très coûteuses et très longues : il faut en moyenne une dizaine d'années pour obtenir le titre de docteur en médecine d'Oxford (D M Oxon.) ou de Cambridge (M D Cantab.) et presque toujours ceux qui aspirent à l'obtention de ces grades, fort estimés, font une partie de leurs études dans quelque autre ville, dans une école, universitaire ou autre, agréée par l'Université : ils iront par exemple étudier à Édimbourg ou à Londres pendant deux ou trois ans.

Quant aux autres Universités anglaises (Durham, Victoria), nous les étudierons avec les écoles de médecine, réunissant ainsi les divers établissements où se fait effectivement l'éducation médicale des médecins anglais.

Voici la liste de ces établissements.

Angleterre. — A *Londres :* 1° University College;
2° King's College;
3° London Hospital medical College;
4° St-Thomas Hospital medical School;
5° Guy's Hospital medical School;
6° St-Bartholomew's Hospital and College;
7° St-George, Hospital medical School;
8° St-Mary's Hospital medical School;
9° Middlesex Hospital medical School;
10° Charing Cross Hospital and School of medecine;
11° Westminster Hospital medical School.

Plusieurs de ces écoles seront probablement incorporées dans la nouvelle Université enseignante qu'il est question de créer à

(1) Dans un récent discours (1893), lord Salisbury, chancelier de l'Université d'Oxford, a insisté sur la nécessité de développer l'enseignement médical dans cet établissement.

Londres. Mais jusqu'ici elles enseignent sans délivrer de diplômes (1).

A *Manchester*, Owen's College, medical Department;

A *Liverpool*, University College, medical Faculty;

A *Leeds*, Yorkshire College, Leeds School of medicine;

Ces trois collèges se rattachent à l'Université Victoria.

A *Birmingham*, The Queen's and Mason College.

A *Bristol*, Bristol medical School, dépendant de Bristol University College;

A *Newcastle upon Tyne*, College of medicine affilié à l'Université de Durham;

A *Sheffield*, Firth College, Sheffield school of medicine (enseignement incomplet).

Le **Pays de Galles** ne compte pas jusqu'ici d'école de médecine donnant un enseignement complet: le collège de Cardiff (*University College of South Wales and Monmouthshire*) ne donne guère que l'enseignement des sciences préparatoires à la médecine (physique, chimie, botanique); il est actuellement (1893) question d'y créer des chaires d'anatomie et de physiologie.

Écosse. — A *Édimbourg :* 1° Edinburg University, medical Faculty;

2° School of medicine;

A *Glasgow :* 1° University of Glasgow, Faculty of medicine;

2° St-Mungo's College, faculty of medicine;

3° Glasgow Western medical School;

4° Anderson's College medical School.

A *Aberdeen*, University of Aberdeen.

Diverses chaires d'enseignement médical se trouvent aussi à

(1) Nous n'avons cité ici que les écoles où l'élève reçoit une éducation médicale générale. Mais il y a bon nombre d'autres établissements de moindre importance ou de caractère plus spécial : tels sont l'école d'anatomie et de physiologie de M. Cooke, le *College of State medicine*, l'école de médecine pour dames (*London school of medicine for women*), etc.

Citons encore, bien qu'ils ne se rattachent qu'indirectement à l'enseignement, les laboratoires des Collèges Royaux réunis des médecins et des chirurgiens (*laboratories of the conjoint board of the Royal Colleges of physicians Lond. and Surgeons Eng.*); entretenus par ces collèges, dont les revenus sont considérables, ces laboratoires sont à la disposition des médecins qui, moyennant une faible rétribution (environ 35 francs par mois), peuvent s'y livrer, sous la surveillance d'un directeur expérimenté, à des recherches scientifiques de pathologie, de physiologie, de bactériologie, etc.; les animaux nécessaires aux expériences sont en général fournis gratuitement. D'ailleurs le nombre des travailleurs qui fréquentent ces laboratoires est peu considérable.

Le musée du collège des chirurgiens offre aussi une précieuse collection d'étude.

Dundee (University College) et à *St-Andrews* (St-Salvator and St-Leonard's College).

Irlande. — *Dublin* compte plusieurs chaires de médecine à Trinity College (University of Dublin), elles se rattachent à l'école de médecine d'Irlande (School of physic in Ireland); mais l'enseignement médical se fait surtout à l'Université catholique (Catholic University, School of medicine).

A *Belfast*, Queen's College;

A *Cork*, Queen's College;

A *Galway*, Queen's College.

Comme on le voit par cette énumération, il existe souvent dans les grands centres, notamment à Londres, à Édimbourg, à Glasgow, à Dublin, plusieurs écoles de médecine, fonctionnant côte à côte, absolument indépendantes entre elles.

Ajoutons qu'à côté de diverses écoles de médecine, notamment à Londres, à Manchester, etc., il existe des Écoles d'art dentaire, des « Facultés dentaires » distinctes, ayant un personnel nombreux et faisant un enseignement théorique et pratique bien organisé.

L'histoire du développement progressif des écoles de médecine se confond, en Angleterre surtout, avec celle des études médicales; la formation, l'extension de ces écoles mérite que nous nous y arrêtions un instant.

Ici encore nous retrouvons à l'œuvre cette puissante initiative qui forme un des traits les plus saillants du caractère britannique.

Depuis plusieurs siècles, d'importants hôpitaux avaient été fondés dans les grandes villes du royaume: Londres, notamment, en comptait un grand nombre, dotés par leurs fondateurs, entretenus, agrandis par les dons répétés des particuliers. Vivant des revenus de leurs propriétés ou de la générosité du public, ces établissements ne demandaient rien au pouvoir central; leurs administrateurs nommés en vertu de l'acte de fondation, choisis parmi des hommes distingués que leurs capacités spéciales ou leur caractère personnel désignaient pour ces délicates fonctions, se trouvaient en contact intime avec la population, à même d'en apprécier les besoins, et d'autant plus désireux de les satisfaire que le bon vouloir du public, se traduisant immédiatement par l'octroi ou le refus des donations indispensables, était la condition nécessaire à l'entretien de leurs hôpitaux, à la continuation de leurs pouvoirs.

D'autre part, l'augmentation croissante de la population dans les grands centres avait eu pour résultat la réunion dans certains

hôpitaux des divers services de médecine, de chirurgie, d'obstétrique, de pharmacie, et le personnel médical hospitalier formait un état-major tout indiqué pour organiser l'enseignement pratique.

C'est au XVIIIe siècle que sous l'influence du progrès des connaissances et de la prospérité générale, on sentit le besoin d'organiser régulièrement l'enseignement de la médecine. Déjà antérieurement on voyait des étudiants dans certains hôpitaux, mais ils n'y faisaient guère qu'un apprentissage de la pratique journalière au lit du malade, apprentissage fait presque uniquement, comme d'ailleurs la médecine elle-même, de tradition et de routine. La plus ancienne mention de ces apprentis se trouve à Londres dans les registres de l'hôpital Saint-Thomas, à la date du 31 décembre 1561 ; un siècle plus tard (1662) on en retrouve la trace à l'hôpital Saint-Barthélemy, où, en 1667, on fondait une bibliothèque à l'usage des gouverneurs et des jeunes étudiants (*university scholars*).

C'est l'organisation de l'enseignement anatomique qui marque le début d'un enseignement proprement dit, scientifique : en 1718 on trouve W. Cheselden faisant des leçons d'anatomie et de chirurgie à l'hôpital Saint-Thomas, et en 1723 l'administration de cet hôpital chargeait le pharmacien de tenir un registre pour l'inscription régulière des élèves. A la même époque (1726), les gouverneurs de l'hôpital Saint-Barthélemy fondèrent dans cet établissement un musée de préparations anatomiques et chirurgicales, et huit ans plus tard, ils chargeaient un des chirurgiens adjoints « de donner des leçons d'anatomie dans la salle de dissection de l'hôpital ».

L'administration du London Hospital suivit cet exemple, et là aussi les premières leçons régulièrement organisées portèrent sur « la chirurgie et l'anatomie ». Mais avec l'affluence croissante des élèves, l'insuffisance des installations ne tarda pas à se faire sentir, et en 1783, les médecins et les chirurgiens du London Hospital proposaient aux gouverneurs de cet établissement d'organiser une école médicale avec bâtiments spéciaux, appropriés pour l'enseignement.

Ce fut la première école de médecine fondée à Londres, et l'histoire de son érection est instructive.

Il fallait environ 50 000 francs pour les premières constructions indispensables : une souscription ouverte parmi les « gouverneurs » de l'hôpital et les personnes charitables fournit environ 12 000 francs ; le restant fut avancé par deux des médecins de l'hôpital, appliquant la devise anglaise : *Help yourself.*

En 1791, un auditoire était ouvert à St-Bartholomew pour les leçons du célèbre Abernethy et de ses collègues, et à partir de cette époque, les bâtiments s'élevèrent à l'envi, créant à côté des hôpitaux les écoles existant actuellement.

En fondant, en entretenant ou en patronnant ces écoles, les administrations hospitalières n'ont pas seulement en vue de favoriser, dans un but humanitaire, l'étude des sciences médicales : chargées de la gestion des biens attachés à leur établissement, qui sont en somme le patrimoine des pauvres, elles doivent envisager le côté financier de cette nouvelle entreprise (1); il faut que l'entreprise paie ses frais. C'est dire que l'enseignement médical sera payé par les élèves, et, comme nous le verrons plus loin, le prix en sera souvent fort élevé.

Très souvent aussi les administrations hospitalières ne sont pas seules à fonder l'école ou à subvenir à son entretien. Souvent les professeurs eux-mêmes interviennent, guidés par l'amour de la science auquel la fortune qu'ils ont acquise en pratiquant, leur permet de donner des gages solides, souvent aussi inspirés par un sentiment de reconnaissance envers l'hôpital où ils ont acquis, à la tête d'un grand service, l'expérience qui les a conduits à la fortune.

Nous avons vu cette intervention pécuniaire du personnel médical se manifester dans la fondation de la première école à l'Hôpital de Londres : on pourrait multiplier les exemples. A Saint-Thomas, en 1813, on bâtit un nouvel amphithéâtre d'anatomie qui coûte 5 000 £ : la caisse de l'hôpital s'engage pour 3 000 £ et les deux professeurs, Cline et Astley Cooper, donnent chacun 1 000 £ (25 000 francs).

Pareillement les administrateurs des hôpitaux contribuent souvent aussi aux dépenses de fondation de l'école, fiers d'attacher leur nom à ces créations nouvelles, qui marquent une étape importante dans l'histoire de l'établissement dont le soin leur est confié. A l'Hôpital de Londres, le conseil médical de

(1) Des statistiques récentes établissent que les hôpitaux associés à l'enseignement médical occupent une situation moyenne au point de vue de la dépense. D'après le *Hospital Annual* pour 1890, la dépense annuelle par lit varierait, à Londres, pour les hôpitaux d'enseignement, de 1 775 francs (Westminster H.), à 2 775 francs (University College H.); pour les hôpitaux non enseignants elle varierait entre 1 450 francs (Seamen's H.) et 4 125 fr. (Miller Memorial H., Greenwich). En dehors de Londres, la dépense pour les hôpitaux d'enseignement va de 1 175 francs par an et par lit (Glasgow), à 1 775 francs (Liverpool); pour les hôpitaux non enseignants elle varie de 1 000 francs (Booth) à 2 775 francs (Sussex County H.); pour les hôpitaux d'enfants, les différences sont énormes, les chiffres oscillent entre 475 (Derby) et 4 450 francs (Paddington).

l'école avait déclaré nécessaire, en 1853, l'érection de nouveaux bâtiments en rapport avec les besoins de l'enseignement et le nombre croissant des élèves : ce furent les gouverneurs qui se chargèrent de la dépense, il s'agissait de plus de 250 000 francs.

Quelques années plus tard, l'agrandissement des locaux hospitaliers étant devenu nécessaire, on recueillit par souscription 100 000 £, et la corporation des épiciers de Londres (*the honourable grocers company*) souscrivit à elle seule 25 000 £, soit 625 000 francs; l'extension correspondante des locaux d'enseignement nécessita en 1885 une dépense de 15 000 £, qui furent prêtées par le comité.

D'ailleurs dans tout le royaume on retrouve de ces fondations : prenons pour exemple ce qui s'est passé à Birmingham.

Ici encore il s'agit d'une ville importante, manufacturière, avec des hôpitaux ou des jeunes gens viennent faire leur apprentissage sous la direction des praticiens.

En 1825, un jeune médecin, ayant reçu « une éducation libérale » et visité Paris, revient dans sa ville natale, imbu d'idées généreuses, qu'ont développées ses voyages : M. Sands Cox ouvre un cours « d'anatomie avec observations physiologiques et chirurgicales ». Il visite, dans l'intervalle de ses cours, les grandes écoles d'Édimbourg, de Glasgow, de Dublin, puis les Universités et les Hôpitaux des grandes villes de France, d'Allemagne et d'Italie, et fait si bien qu'il décide ses confrères les plus autorisés à se joindre à lui pour fonder un collège (Queen's College) et assurer à son œuvre naissante le concours financier de riches patrons.

Mais l'un de ceux-ci, par l'importance même de ses dons, pèse pendant de longues années sur l'organisation de l'école et cherche à en faire un instrument de propagande religieuse, exigeant des élèves et du personnel enseignant l'affiliation à l'Église anglicane. De là des tiraillements et en 1851 la création par le corps médical de Birmingham d'une seconde école de médecine (*Sydenham's College*). Les inconvénients de cette rivalité sont bientôt ressentis et en 1868 les deux écoles se fondent en un seul collège, sans tendance religieuse, qui conserve le nom de *Queen's College*.

Quelques années plus tard (1875) un autre collège était fondé à Birmingham, par Josiah Mason, fils d'un pauvre tisserand de Kidderminster, lui-même ancien gagne-petit, enrichi à force de travail et d'intelligence, et parvenu à une haute situation dans l'industrie. Ce collège était destiné à l'enseignement des sciences. Au moment de son inauguration, le 1er octobre 1880, la dépense faite en terrains et en constructions s'élevait à 2 millions de

francs et le collège jouissait en outre d'une dotation de 110 000 £, assurant un revenu annuel de 92 500 francs; depuis lors, d'importantes additions ont été faites aux bâtiments et le fonds de dotation est estimé actuellement à 150 000 £.

L'enseignement de *Mason College* complétait celui de l'école de médecine; leurs administrateurs ont compris tout l'avantage d'une union de ces deux établissements, et à partir du 1er octobre 1892 ils se sont fusionnés en un seul collège portant à la fois le nom de la reine et celui de l'ancien gagne-petit, c'est *The Queen's and Mason College*.

Voilà comment s'est formé à Birmingham un des grands foyers d'enseignement de la province anglaise.

Sans doute ces fondations grandioses, tout d'une pièce, sont rares, mais des donations moins importantes se font couramment. A Liverpool, par exemple, il manquait au collège médical une salle de lecture convenable : c'est un ancien élève, le Dr Paget Tomlinson, qui se charge de l'édifier à ses frais dans les meilleures conditions de comfort et d'élégance; M. George Holt fait don de 250 000 francs pour la création d'une chaire de physiologie, M. Tate se charge de la construction et de l'aménagement de la bibliothèque générale et y consacre un demi-million!

D'autres fois, ce n'est pas seulement l'amour désintéressé de la science ou la reconnaissance d'un ancien élève qui inspirent les donateurs : nous avons parlé plus haut de l'esprit de propagande religieuse qui avait pendant de longues années guidé l'un des bienfaiteurs du *Queen's College*, à Birmingham, le révérend Dr Warneford. Le même esprit a inspiré jadis la fondation de *Trinity College*, établi à Dublin il y a trois siècles pour soustraire l'enseignement supérieur à la direction de l'Église romaine (1). Celle-ci d'autre part a ouvert en 1854 dans cette même capitale de l'Irlande une *Université catholique*, dont l'école de médecine est devenue un des principaux centres d'enseignement professionnel dans cette partie du royaume.

A Londres même nous retrouvons en présence deux collèges importants, comprenant chacune une école de médecine, et fondés dans le deuxième quart de ce siècle l'un pour fournir un enseignement délivré de tout esprit confessionnel (*University College*, ouvert en 1828), l'autre pour conserver à l'enseignement une idée directrice conforme à l'esprit de l'Église anglicane officielle (*King's College*, 1828). La preuve de l'importance attachée à cette *idée*

(1) V. Trinity College, in *Nineteenth Century*, 1892.

directrice de l'enseignement se trouve dans un fait qui étonnerait bien des gens en France ou en Belgique : parmi les administrateurs de ce *King's College*, qui avait pour mission de défendre l'Église officielle et que l'on eût, sur le continent, qualifié de clérical, s'est trouvé pendant longtemps le grand W. Gladstone, l'éminent chef des libéraux anglais (1). Ces deux collèges rivaux de Londres ont été fondés par l'émission d'actions de 100 livres sterling, dont les détenteurs devenaient ainsi propriétaires des immeubles et de la fortune mobilière, tout comme les actionnaires d'une société commerciale ou industrielle sont propriétaires du fonds social. En outre les chartes octroyées à ces collèges les autorisaient à recevoir des donations, de sorte qu'aujourd'hui chacun d'eux possède des biens assez considérables.

Il ne peut être question d'ailleurs d'assimiler ces entreprises à de simples affaires commerciales : les bénéfices, si l'on en fait, sont consacrés à l'amélioration des locaux, du matériel d'enseignement; toute idée de lucre est écartée et souvent même les statuts sont très précis sur ce point. Lors de la récente fondation (1889) du collège St-Mungo à Glasgow, il a été spécifié (art. IV des Statuts de l'Association) que « les propriétés et les revenus de l'Association, quelle qu'en soit l'origine, doivent être appliqués exclusivement à l'enseignement supérieur et que rien n'en peut être distrait ni payé, directement ou indirectement, sous forme de dividende, de boni ou de tout autre profit quelconque, aux membres de l'Association (2) ».

C'est ainsi que l'enseignement médical s'est développé dans le Royaume-Uni, soutenu par l'initiative privée, mais dépendant, de la façon la plus immédiate, du bon vouloir de ceux qui le paient; or de ceux-ci la majorité est constituée par les étudiants, payant les cours qu'ils fréquentent. Nous aurons à examiner plus loin les conséquences de cette dépendance.

Si nous nous bornons à considérer ici le côté matériel des choses, la valeur des installations immobilières et de l'outillage scientifique, nous devons reconnaître que malgré le dévouement des donateurs, malgré le taux élevé des honoraires payés par les

(1) On trouvera dans l'ouvrage déjà cité de MM. Demogeot et Montucci (p. 318) le texte, revu par M. Gladstone lui-même, d'un discours prononcé par l'éloquent ministre à une fête de *King's College*, et exposant les circonstances auxquelles est due sa fondation.

(2) Cette clause ne s'applique naturellement pas aux *traitements* à payer aux personnes qui, tout en étant membres de l'Association, rempliraient au collège les fonctions de professeur.

élèves pour chaque cours, les écoles de médecine anglaises restent, d'une manière générale, bien en dessous des grandes Facultés françaises, des Universités allemandes, belges ou suisses.

Sans doute on s'efforce d'améliorer, d'étendre les locaux, de perfectionner les laboratoires, et les prospectus annuels de chaque établissement énumèrent avec complaisance les avantages qu'il offre à l'étude (1).

Mais le corps professoral ne se dissimule pas l'imperfection de ces installations comparées à celles des Universités du continent, et l'un de mes collègues de Londres, auquel je faisais visiter, l'an dernier, les Instituts élevés à Liège par le gouvernement belge, résumait son jugement dans cette phrase tout anglaise : « Il est certain que les étudiants en ont, pour leur argent, plus ici que chez nous. »

Il y a telle grande ville anglaise, qui compte plus d'un demi-million d'habitants, et dont l'école de médecine n'a pas de professeur spécial d'anatomie; l'enseignement est fait par un chirurgien de l'hôpital !

Quant aux installations hospitalières, annexées aux écoles médicales, il n'entre pas dans notre cadre de les décrire; on sait d'ailleurs que leur aménagement intelligent, leur hygiène perfectionnée, les mettent au rang des meilleures institutions de ce genre en Europe. Sans doute on voudrait plus de jardins à certains hôpitaux de Londres, mais le manque de terrain est un inconvénient presque inévitable dans la métropole, et au point de vue de l'enseignement, la concentration des services, le renouvellement fréquent des malades, que souvent on envoie passer le temps de leur convalescence dans des asiles spéciaux situés à la campagne, constituent des avantages considérables (2).

A Londres l'hôpital St. Thomas possède 572 lits, Guy's H. 695, St-Bartholomew's H. 746, London H. 786. En outre il y a les malades externes, venant en foule aux consultations données par le personnel médical résidant; en 1890 on en comptait 120 000 à London H. situé dans le quartier pauvre (East End);

(1) Dans un article récent (17 décembre 1892) le *British medical Journal* évaluait à six millions et demi de francs les sommes dépensées à Londres depuis une dizaine d'années pour l'alimentation des huit écoles suivantes : St Bartholomew's, Charing Cross, Guy's, London, Middlesex, St George, Westminster, London school of medicine for women.

Dans cette liste ne sont pas compris St Thomas, King's College et University College, établissements de première importance.

(2) Consulter à ce sujet les *Notes sur les installations hospitalières anglaises*, publiées par le professeur Plucker dans les *Annales de la Société médico-chirurgicale de Liège*, 1880 (nombreux plans).

en 1891 St-Bartholomew's H., placé dans la Cité, a délivré 156400 consultations. Enfin le personnel hospitalier, aidé des étudiants, s'occupe aussi de soigner chez elles les femmes accouchées de la classe pauvre, ce qui assure aux élèves une initiation précieuse aux difficultés de la médecine à domicile (1).

Il est à noter que l'hôpital est très souvent absolument distinct de l'école de médecine au point de vue du fonctionnement, de l'organisation et des finances. Parfois l'école est presque une émanation de l'hôpital, dont les administrateurs et le corps médical ont pris l'initiative de sa création, comme ce fut le cas pour les écoles annexées aux grands hôpitaux de Londres. D'autres fois l'école prend naissance en dehors de l'hôpital (*King's College*, *University College* à Londres, etc.), ou bien fonde un établissement hospitalier, ou bien, et le plus souvent, se met en rapport avec un hôpital déjà existant, en faisant accord avec le personnel médical qui se charge de l'enseignement pratique.

De toute façon les rapports se multiplient bientôt entre les deux établissements travaillant au même but, et leur personnel devient en partie commun; les médecins de l'hôpital seront à l'École chargés des cours de pathologie médicale, les chirurgiens enseigneront, outre la pratique de leur art, la pathologie chirurgicale *ex cathedra*, ou même, assez souvent encore, l'anatomie; d'autre part le professeur d'anatomie pathologique de l'École, ou son assistant (*demonstrator*) sera le *pathologist* de l'hôpital, chargé des autopsies.

Mais en principe l'enseignement théorique des sciences médicales reste le plus souvent séparé de l'enseignement pratique et des honoraires distincts se paient, à des caisses différentes, pour l'enseignement du collège et pour l'enseignement de l'hôpital (*for medical practice*).

Même, si les circonstances locales s'y prêtent, s'il y a plusieurs hôpitaux coexistant dans la ville où il fait ses études, l'élève choisit celui qui lui convient; bien plus il peut choisir un hôpital situé dans une autre ville que celle où il fait ses études théoriques, ou même il peut s'adresser à un simple médecin praticien qui le prendra comme « stagiaire », et, à certaines conditions aisées à réaliser, lui délivrera un certificat de pratique.

(1) En 1890, on comptait 2 217 accouchées soignées dans ces conditions par le personnel médical et les étudiants de St Thomas H., 1 729 pour St Bartholomew's H., 2265 pour l'hôpital de University College, 2692 pour Guy's Hospital.
Cette institution se retrouve en Écosse : par exemple, à Glasgow, le personnel de la Maternité assistait, en 1890, aidé des étudiants, 387 femmes accouchées à l'hôpital et 1866 à domicile.

Nous disons « de pratique » et non « d'études cliniques » car nous n'entendons pas assimiler des enseignements aussi disparates. Mais nous réservons ces réflexions pour la fin de notre étude.

Quant aux matières enseignées, ce sont sensiblement les mêmes que sur le continent : l'enseignement comporte des cours théoriques et des exercices pratiques, ordinairement semestriels. Souvent les programmes des écoles de médecine renseignent les livres dont le professeur recommande la lecture.

En lisant les programmes il ne faut pas se laisser induire en erreur par certaines dénominations : c'est ainsi que l'anatomie générale et l'histologie se trouvent rattachées d'ordinaire au cours de physiologie, les exercices pratiques de microscopie rentrent dans la rubrique *practical physiology*.

Pour juger du caractère d'un enseignement médical, un assez bon critérium est l'organisation des cours généraux, notamment des cours de pathologie générale, qui comprennent l'anatomie pathologique, étude des lésions matérielles, la physiologie pathologique, étude des troubles fonctionnels, et l'étiologie, étude des causes.

Sur le continent, spécialement en Allemagne, en France, en Belgique, en Suisse, ce sont là des cours fondamentaux : c'est vers la démonstration des lésions par les autopsies, par les exercices microscopiques, c'est vers l'analyse des troubles fonctionnels par l'expérimentation que tend le travail du professeur; dès lors la méthode anatomique, la méthode expérimentale sont constamment présentées aux élèves comme le complément indispensable de l'observation clinique.

Les résultats que fournit la combinaison de ces diverses méthodes, les phénomènes morbides étudiés en eux-mêmes au point de vue désintéressé du pathologiste et indépendammment de toute application pratique immédiate, sont l'objet d'un enseignement important, et c'est sur cette base que plus tard on installe l'enseignement professionnel, les applications médicales ou chirurgicales.

En Angleterre il n'en est pas toujours de même et à ce point de vue les programmes présentent d'assez notables différences : il semble qu'on se trouve actuellement dans une période de transition.

Dans les grandes écoles l'enseignement scientifique de la pathologie tend à se développer et à prendre le rang qu'il doit

occuper : les laboratoires se multiplient, des cours spéciaux de bactériologie sont fondés, l'assistance aux autopsies devient obligatoire. Mais dans bon nombre d'autres établissements il n'en est pas ainsi, et même pour l'étranger ce caractère effacé de la pathologie générale est aisément appréciable : par exemple tandis que les autres chaires sont occupées par des « professors », c'est un « lecturer » qui sera chargé de l'anatomie morbide et des démonstrations; ou bien le titulaire de ces cours remplira également les fonctions de médecin dans l'hôpital annexé à l'école; ou bien encore on trouve un cours de pathologie mais avec quelques heures seulement de leçons et un programme suranné, et à côté de lui on trouve alors deux autres cours, « principes de médecine » et « principes de chirurgie », ce dernier correspondant à peu près à ce qu'on nomme ailleurs pathologie chirurgicale générale : ces deux cours par le nombre d'heures qu'ils comportent, et souvent aussi par la situation prépondérante de leurs titulaires à l'hôpital, s'annoncent comme les cours importants; c'est à eux que l'élève va puiser l'enseignement qui dirigera toute sa carrière de praticien. Or dans ces cours les applications pratiques sont toujours rapprochées de l'exposition des faits d'observation et cette observation c'est avant tout, parfois c'est exclusivement l'observation clinique du malade vivant, c'est-à-dire l'observation de faits complexes que cette méthode ne suffit pas à analyser.

C'est là le véritable enseignement anglais, accordant, ici comme partout, l'importance prépondérante à la *pratique; les études ont un caractère professionnel.*

Un trait assez particulier, et qui montre bien ce caractère professionnel de l'enseignement, est l'existence des « tuteurs » (*tutors*) dans beaucoup d'établissements; leur rôle peut être assimilé à celui des « répétiteurs » dans certaines écoles du continent; ils sont chargés d'aider les élèves à préparer leurs examens, en les interrogeant et leur fournissant des explications, spécialement pour l'étude de l'anatomie, de la chimie, de la physiologie, etc., ou à l'hôpital pour la propédeutique.

Dans certaines écoles ces fonctions de tuteurs sont permanentes et ceux qui les remplissent reçoivent de chaque élève, ou seulement de ceux qui suivent certains cours, un honoraire spécial qui peut s'élever à environ quatre-vingts francs par an (*University College*, *Bristol*). Ailleurs ce sont les professeurs ordinaires qui tiennent à certaines époques de l'année des *tutorial classes* durant un ou deux mois.

Outre ces cours de propédeutique il y a dans certaines écoles des cours différents faits sur un même sujet pour les élèves qui veulent se présenter à tel ou tel examen (*examination classes*). C'est là un trait caractéristique de l'enseignement anglais *fait en vue de la préparation aux examens* : ceux-ci étant différents suivant que les récipiendaires aspirent à la licence ou à des grades universitaires et ces derniers comportant aussi dans les diverses Universités des épreuves différentes, il est difficile sinon impossible d'avoir un enseignement préparant à tout : en effet, des cours trop complets écarteraient les élèves.

D'autre part, l'assistance aux cours est nécessaire pour l'admission aux examens : il en résulte que d'ordinaire une école déterminée s'organise pour préparer à telles et telles épreuves.

A Londres par exemple, les écoles de médecine sont organisées surtout en vue de la préparation aux examens subis devant les Collèges Royaux des Médecins et Chirurgiens et devant la Société des Apothicaires; mais on y trouve aussi des cours spéciaux préparant aux épreuves plus difficiles que fait subir l'Université de Londres (*special classes for the higher examinations*). En s'adressant au Doyen de l'école un groupe d'élèves se destinant à telle épreuve peut obtenir un cours spécial, qui se paye naturellement à part; bref, on s'arrange pour répondre aux désirs de tous les étudiants quant à la préparation aux examens (1).

Quant aux hôpitaux, l'organisation de l'enseignement y est fort sagement combinée de façon à faire passer le plus grand nombre possible d'élèves par les salles de malades, non pas en simples spectateurs plus ou moins curieux et attentifs, mais en collaborateurs du personnel médical, s'exerçant aux pansements, au maniement, à l'observation des patients; il y a dans chaque hôpital un certain nombre d'élèves externes chargés des pansements (*dressers*) ou de l'observation des malades (*clinical clerks*); la durée de leurs fonctions est ordinairement de trois mois, de façon que tous les élèves puissent à tour de rôle profiter de cet apprentissage pratique; de même un roulement se fait parmi les élèves de dernière année pour l'assistance aux accouchements qui se font en dehors de l'hôpital (v. plus haut).

(1) « Special classes will also be arranged at any time of the year, on application to the Dean in preparation for... » (*St Mary's Hospital Medical School*, Session 1891-92, p. 37).

« Arrangements are made to meet the wants of all Students » (*St Bartholomew's Hosp. and Coll.*, 1891-92, p. 51).

A University College il y a des cours faits pendant les vacances d'été (*long vacation course*) pour les élèves se préparant à l'examen d'octobre.

Outre ces fonctions préparant à la pratique médicale, les étudiants peuvent être attachés au service de la salle d'autopsie en qualité de *Post mortem clerks*, *assistant to the pathologist*, à la salle de dissection en qualité de *prosectors* ou d'*assistant demonstrators*, etc.

Enfin il existe diverses fonctions plus importantes, accessibles aux jeunes médecins déjà diplômés, qui désirent profiter des avantages de l'enseignement pratique à l'hôpital ou se consacrer à la préparation de l'enseignement scientifique au collège. Il y a des médecins, des chirurgiens, des accoucheurs résidant à l'hôpital, des démonstrateurs d'anatomie normale ou pathologique, etc.

En général, les fonctions se rattachant au service de l'hôpital sont à peu près gratuites : les médecins et les chirurgiens résidant jouissent d'ordinaire pendant la durée de leurs fonctions (ordinairement six mois à un an), du logement et de la table à l'hôpital ; parfois certains d'entre eux reçoivent un traitement. Par exemple à Londres les dix-huit médecins et chirurgiens de St-Bartholomew reçoivent chacun 625 francs par an, outre le logement accordé à onze d'entre eux. A London Hospital, où le mouvement des malades est considérable, les deux médecins chargés des admissions touchent 500 francs par trimestre, et les assistants chargés du service des consultations externes et des pansements pour les blessés qui ne séjournent pas à l'hôpital sont payés sur le pied de 1 000 à 2 000 francs par an.

Mais ce sont là plutôt des exceptions. Le temps n'est même pas très loin où le médecin *payait pour occuper ces places*, et l'on trouve encore, ça et là, des traces de cet usage : par exemple à l'Hôpital de Middlesex il y a dix-huit médecins, chirurgiens et accoucheurs résidants : ils sont nommés pour six mois avec obligation de continuer leurs fonctions pendant tout ce temps, ils doivent être célibataires et ne peuvent avoir de clientèle privée, le tout sans traitement d'aucune sorte; douze d'entre eux sont logés et nourris mais *paient un droit d'entrée de dix livres* (250 fr.)

A St-Bartholomew's H. (Londres) les élèves chargés des pansements dans le service chirurgical de l'hôpital (*in-patient dressers*) payent de ce chef 250 francs pour trois mois; un second trimestre se paye 150 francs.

A London Hospital les prix payés sont les mêmes pour les fonctions de *clerk* (médecine) ou de *dresser* (chirurgie); ils sont de 250 francs.

A Bristol les élèves de l'école de médecine recevant l'instruc-

tion pratique à l'hôpital (Bristol royal infirmary) payent pour cela 500 francs par an; s'ils veulent être attachés au service actif en qualité de *clerks* ou de *dressers* ils payent un supplément de 125 francs pour 6 mois (médecine *ou* chirurgie) ou de 75 francs pour trois mois (oculistique, obstétrique).

On peut avec raison critiquer des dispositions aussi radicales, dont le résultat est de réserver en fait les bénéfices d'une éducation pratique sérieuse aux étudiants riches. Mais il faut reconnaître que pour le futur praticien, six ou douze mois de participation active à la direction d'un service d'hôpital constituent un avantage précieux ayant une valeur marchande.

Il en est autrement pour les fonctions qui, sans préparer directement à la vie professionnelle, nécessitent de la part du titulaire un travail en vue de la préparation de l'*enseignement* fait aux autres élèves. Celles-là sont en général rétribuées, même si elles sont occupées par les étudiants: par exemple les *medical* et *surgical registrars*, assistants chargés de recueillir les observations et de rédiger les *reports* des hôpitaux, c'est-à-dire de l'étude scientifique des malades, reçoivent 1 000 (Charing Cross), 1 250 (St-George) ou 2 500 francs (London Hosp.); les *demonstrators* d'anatomie ont jusqu'à 1 250 francs; souvent aussi certaines fonctions relevant seulement de la médecine pratique, mais exigeant des connaissances ou une habileté spéciales, sont salariées: par exemple à Charing Cross l'assistant d'électricité médicale reçoit 300 francs; à Guy's H. l'assistant d'oculistique a 1 250 francs par an, à St-George l'assistant d'obstétrique reçoit 2 500 francs, la table et le logement.

Un des côtés les plus intéressants de l'enseignement médical anglais est le développement donné à l'enseignement de l'hygiène: il existe même un diplôme spécial d'hygiéniste que délivrent les diverses Universités, y compris Oxford et Cambridge, et les Collèges Royaux des médecins et des chirurgiens des Trois Royaumes. Toutes les sciences tributaires de l'hygiène sont spécialement enseignées aux candidats, surtout au point de vue des applications pratiques qu'elles comportent; non seulement la physique, la chimie, la météorologie, la bactériologie, la géographie médicale, l'épidémiologie, etc., font l'objet d'un enseignement spécial, théorique et pratique, complété par l'étude des règlements locaux de police sanitaire, mais l'élève est familiarisé par des travaux spéciaux avec l'organisation et le fonctionnement des grands services publics intéressant l'hygiène, avec les distributions d'eau,

la canalisation, la ventilation, la construction rationnelle des hôpitaux, des ateliers et même des maisons particulières, l'aménagement des cimetières, des abattoirs, le drainage des terres humides, etc. Pour cela, on le promène dans les égouts, on lui fait visiter, inspecter en détail les réservoirs d'eau alimentaire ou les champs d'épandage, on lui fait rédiger des projets de chaufferie; chose bien insignifiante, dira-t-on, mais que n'ont pas apprise bien des hygiénistes en chambre, on l'habitue à lire un plan.

Cet enseignement est en général très bien compris et donne des résultats absolument remarquables; il peut à bon droit servir de modèle.

L'enseignement est toujours payé par les élèves, qu'il s'agisse de l'enseignement théorique, des exercices pratiques ou des leçons faites à l'hôpital, au lit du malade : comme nous l'avons dit plus haut, celles-ci se paient à part.

Les prix varient notablement d'un établissement à l'autre. Pour l'anatomie par exemple, le prix d'un cours semestriel varie, à Londres, de 157 (King's College) à 263 francs (University College, Middlesex Hosp. med. School). C'est là le prix d'un premier cours : l'étude de l'anatomie comportant l'assistance à plusieurs cours successifs, le deuxième est ordinairement payé moins cher, et dans certaines écoles les élèves peuvent prendre dès le début une carte permanente (*perpetual ticket*) qui leur permet de suivre les leçons aussi longtemps qu'ils en ont besoin; cette carte coûte de 223 francs (St-George) à 328 francs (St-Bartholomew's).

Notez que cette somme, déjà très raisonnable, ne paie que l'enseignement théorique du professeur; les démonstrations, les dissections se paient à part et coûtent en moyenne 150 francs par semestre : à St-Thomas par exemple, on paie pour les dissections 105 francs pour trois mois, 157 fr. 50 pour six mois, 262 fr. 50 pour une carte permanente.

Voilà pour l'*exercice* de dissection, mais ce n'est pas tout, l'élève doit souvent encore payer à part l'achat des membres qu'il veut disséquer : on les paie soit au détail (environ 15 francs pièce à Charing Cross), soit en gros et dans ce cas de 25 à 80 francs par semestre (St-George).

Pour la physiologie (y compris l'histologie) le tarif est encore plus élevé : le prix moyen d'un cours semestriel est de 182 fr. 50, à St-Bartholomew's il est de 236 francs.

Les exercices pratiques de microscopie coûtent une ou deux livres de moins : notez que les étudiants doivent apporter au labo-

ratoire de l'école leur microscope et leurs réactifs, sinon ils paient un supplément (de 12 à 25 francs) pour l'usage des instruments que le collège leur prête.

En regard de ces prix élevés, le tarif du cours de pathologie et d'anatomie pathologique paraîtra bien modique; ce cours se paie en moyenne une centaine de francs seulement. Voilà un nouveau critérium, et bien anglais celui-là, du caractère secondaire de la pathologie générale dans l'enseignement anglais.

Dans les écoles de la province anglaise et en Écosse, les prix sont en général un peu moins élevés qu'à Londres : par contre à Oxford et à Cambridge les frais sont considérables.

A Dublin (Université catholique), on paie un prix uniforme de 79 francs pour chacun des cours suivants : anatomie, physiologie, chimie, chirurgie, médecine, obstétrique, pathologie, matière médicale, etc.; chaque cours pratique, semestriel, de dissection, de microscopie, médecine opératoire se paie 130 francs.

Quant à l'enseignement pratique hospitalier (*medical* et *surgical practice*), les prix en sont assez variables suivant l'importance de l'hôpital.

Pour six mois de fréquentation des services de médecine et de chirurgie (1), on paie à Londres :

A Middlesex H., environ 185 francs; à King's College 210 à 368 francs suivant qu'il s'agit d'un semestre d'été ou d'hiver; à Charing Cross H. 262 fr. 50; à St-Mary's H. 300 francs; à Guy's H. 575 francs; à St-Thomas 650 francs; à St-Bartholomew's 850 francs.

Dans certains hôpitaux les prix varient suivant que l'élève désire ou non obtenir le droit d'exercer des fonctions dans un service. Par exemple, à London Hospital, les prix payés pour *six mois* sont de 375 francs pour l'étudiant ordinaire et de 625 francs pour celui qui désire pouvoir faire des pansements ou soigner de près des malades.

Il y a aussi des cartes permanentes assurant la fréquentation illimitée des hôpitaux. Une carte de ce genre coûte à St-Bartholomew's 787 fr. 50 cent. pour *chacun* des services de médecine et de chirurgie; à Guy's 875 francs pour chacun de ses deux services, réduit à 1 500 francs pour les deux services réunis. Et encore ne s'agit-il là que des services généraux : les services spé-

(1) On peut fréquenter isolément le service de médecine ou celui de chirurgie, ce qui est en rapport avec l'existence de diplômes particuliers de médecin et de chirurgien; dans ce cas le prix est toujours supérieur à la moitié du chiffre que nous indiquons pour les deux services réunis.

ciaux (accouchements, maladies de la peau, de la gorge, des yeux, etc.) se paient à part.

A London Hospital on paie 125 francs pour la pratique des accouchements, 250 francs pour l'enseignement de la chirurgie dentaire.

A St-Mary's H., on paie 75 francs pour trois mois de fréquentation de chacun des services d'oculistique, de dermatologie, d'obstétrique, d'otologie, de laryngologie ou d'art dentaire.

En règle générale l'étudiant peut prendre des inscriptions isolées aux cours ou aux cliniques. Mais l'enseignement étant surtout organisé en vue de la préparation aux examens, les diverses écoles ont d'ordinaire un tarif d'inscription générale (*composition fee*) payable au début des études (et comportant dans ce cas une notable réduction) ou par annuités.

Voici ce tarif pour Londres :

Charing Cross de 2 250 francs (payables en une fois) à 2 500 fr. (par annuités). Middlesex 2 500 à 2 750 ; St-Mary's 3 000 à 3 125 ; University College 3 000 à 3 125 ; London H., 3 000 à 3 250 ; Saint-Thomas H., 3 125 à 3 300 ; Guy's H. 3 125 à 3 437 ; King's C. ; 3 150 à 3, 450 ; St-George 3 625 à 3 750.

Ces prix comportent le paiement des cours et de l'enseignement hospitalier, tels que la fréquentation en est exigée pour l'admission aux examens des Collèges Royaux des médecins et chirurgiens d'Angleterre ; ils sont passibles de certaines augmentations pour la préparation aux épreuves universitaires. Ces *composition fees* ne comprennent pas d'ordinaire le prix des pièces utilisées pour la dissection ou les exercices de médecine opératoire etc.

On voit que dans les grandes écoles de Londres le coût de l'enseignement médical est en moyenne de plus de 3 000 francs pour un élève ordinaire.

D'ailleurs, dans certains établissements le tarif n'est pas uniforme mais diffère pour certaines catégories d'élèves. Par exemple à St-Mary's H. les prix sont moins élevés pour les jeunes gens qui après avoir fait une partie de leur études à Oxford ou à Cambridge viennent faire à Londres leur éducation médicale pratique ; ces élèves « universitaires », étant naturellement mieux préparés, sont recherchés par les écoles de médecine : à St-George des bourses spéciales leur sont réservées.

Dans certains hôpitaux il y a des prix spéciaux pour les médecins déjà en possession d'un diplôme ou d'un grade académique,

et qui désirent compléter leur éducation (St-Bartholomew's, Charing Cross, King's College).

En province le prix des études est en général un peu moins élevé qu'à Londres : à Newcastle up. Tyne le *composition fee* est de 2 125 à 2 575 francs; à Birmingham (Queen's college) il était de 2 550 francs. A l'école de médecine d'Édimbourg le coût minimum des études préparant à la triple qualification écossaise est de 2 875 francs; à l'école de médecine pour dames, de la même ville, il est de 2 375 francs.

L'enseignement spécial de l'hygiène n'est naturellement pas compris dans l'inscription générale; à Newcastle il se paie 100 francs par semestre (inspection des travaux publics); à Manchester 105 francs (travaux de laboratoire); à St-Mary's (Londres) 314 francs; à Guy's H. (Londres) 500 francs par semestre; à King's college on paie 300 francs pour les cours et 500 francs pour les travaux de laboratoire.

Quant aux recherches scientifiques de laboratoire elles sont aussi très coûteuses. A St-Mary's (Londres) la fréquentation du laboratoire de pathologie coûte 75 francs par mois.

A Liverpool (University college), les laboratoires de physiologie sont ouverts aux étudiants qui désirent étudier particulièrement soit la physiologie proprement dite, soit l'histologie ou l'embryologie : ils paient pour un trimestre 52 fr. 50 cent. pour chaque jour de fréquentation par semaine, *ce qui fait environ 3 fr. 50 cent. par jour de travail.* Quant aux personnes déjà habituées à ces études et qui désirent s'y livrer à des recherches sous la direction du professeur, elles ont à payer, outre les animaux qu'elles emploient, 26 francs pour chaque jour de travail par semaine.

D^r Ch. FIRKET,

Professeur à l'Université de Liège.

(*A suivre.*)

UN POÈTE HOMME D'ÉTAT

LAMARTINE (1)

Notre siècle présente un fait très rare dans l'histoire de la littérature : les trois hommes qui ont davantage ému ou charmé par leurs écrits la France contemporaine, Chateaubriand, Lamartine, Victor Hugo, ont paru avec éclat sur la scène politique. Sans doute le dernier y a surtout brillé par son absence, quand du fond de l'exil il exhalait en vers énergiques la colère et l'espérance de son parti; lorsque les circonstances lui ont permis de paraître dans nos Assemblées délibérantes, il n'y a joué qu'un rôle effacé, n'étant ni orateur, ni homme d'action; mais enfin il y a siégé toutes les fois qu'il l'a voulu. Les deux autres ont véritablement influé sur les événements et occupé les postes les plus importants de l'État.

Est-ce uniquement l'effet des institutions nouvelles qui, en conférant à la nation le droit de choisir ses législateurs, accroissent le prestige de ceux qu'elle admire et font d'eux ses mandataires virtuels avant qu'elle les ait revêtus de pouvoirs réguliers? Non; car, dans l'antiquité, des institutions analogues n'ont pas conduit à une pareille autorité les poètes les plus populaires. Sauf dans ces temps primitifs où un Orphée réunissait en sa personne les attributions de chantre sacré et de législateur, on ne voit pas que les Grecs, si amoureux qu'ils fussent de beaux vers, aient confié leurs destins à ceux dont ils prenaient fort volontiers des leçons de piété ou de patriotisme. Il a fallu une anecdote piquante, un mot de Périclès, pour que nous apprissions que Sophocle avait une fois été stratège. Si Platon seul a banni Homère de sa république, on ne l'avait pas attendu pour écarter les poètes des affaires, ou plutôt on ne les écartait pas; ils comprenaient d'eux-mêmes que l'admiration publique ne les désignait pas au choix des électeurs, et que (distinction subtile au premier abord, mais incontestable), elle s'adressait à leurs œuvres et non à leurs per-

(1) V. sur Lamartine l'article de M. de Vogüé dans la *Revue des Deux Mondes*, et les livres de MM. de Chamborand et Frémy.

sonnes. Plutarque disait que les admirateurs de Phidias ne se soucieraient pas d'être des Phidias ; c'est une boutade de moraliste; néanmoins les Grecs laissaient soigneusement les hommes de lettres, comme les artistes, à leur place. Ces hommes qui, les jours où leurs vers avaient tiré des larmes de tous les yeux, recevaient solennellement une couronne devant la Grèce assemblée, cessaient, dès qu'ils rentraient dans leurs foyers, de fixer l'attention. Leur vie domestique passait inaperçue ; ils attendaient plusieurs siècles des biographes qui, venus trop tard, ne trouvaient presque rien à recueillir; la renommée capricieuse, en immortalisant leurs ouvrages, avait, comme par grâce, retenu leurs noms et laissé perdre tout le reste de leur individu. L'éloquence appliquée aux affaires de l'État menait sûrement au pouvoir; elle dispensait même parfois de talent politique et de vertu; elle n'était jamais trop parfaite pour un auditoire qui la jugeait avec un goût affiné; mais elle avait seule le don d'éblouir et d'assurer à la personne de celui qui la déployait dans tout son jour une influence présente et une mémoire précise.

Même à Rome dans les derniers siècles de la République, quand les lettres n'étaient plus seulement pour un homme d'État affaire de plaisir naïf mais affaire de mode et de calcul, un Caton, un César, un Cicéron trouvaient le loisir de cultiver d'autres talents que celui de la parole; mais ce n'était pas à ces succès qu'ils devaient le commencement de leur fortune. Auguste employait à ses fins tous les poètes de son temps, mais il ne leur demandait que des vers et ne leur confiait pas de magistratures. A une seule époque de l'antiquité, le talent littéraire proprement dit a conduit au pouvoir, et c'est malheureusement au temps de la décadence de Rome. M. Boissier a en effet montré qu'à partir du IIIe siècle de l'ère chrétienne un bon écrivain peut prétendre à tout: les dignités de sénateur et de consul qui, même sous le gouvernement absolu, font entrer en partage de l'administion publique leur reviennent de droit comme chez nous celle de membre de l'Institut; leurs mérites littéraires sont rappelés sur les inscriptions qu'on grave en leur honneur au même titre que les charges qu'ils ont remplies. Les empereurs eux-mêmes ont quelquefois préludé par la littérature au gouvernement du monde: ils ne dédaignent pas de figurer dans les concours qu'ils ouvrent et où on les couronne, sans que d'ailleurs ils puissent remédier à l'anarchie dans laquelle l'État s'épuise, à la stérilité dans laquelle les lettres dépérissent.

Le moyen âge, comme il était naturel, promettait encore

moins aux littérateurs. Il goûtait presque autant ses rudes chansons de geste, ses lourds mystères que la Grèce avait fait ses incomparables épopées, ses admirables tragédies, et les vers qui avaient plu en France couraient de bouche en bouche jusqu'en Allemagne ou en Italie ; mais le terme suprême des espérances qu'en pouvait concevoir l'auteur, c'était une chaîne d'or offerte par un baron, l'amour d'une noble dame, un baiser d'une reine, tout au plus quelque mission honorifique terminée par une harangue d'apparat. On objectera que la science du moins donnait des mitres et quelquefois des tiares. Mais ce n'était véritablement pas elle que l'on récompensait aussi magnifiquement, c'était l'énergie et la souplesse du caractère, l'art de connaître et de conduire les hommes, le dévouement aux idées dont on souhaitait le triomphe. Parmi tous ceux à qui les joutes de la scolastique avaient, à défaut de justesse et de finesse, donné de l'assurance, de l'à-propos et de la dextérité, on allait choisir, non pas un Abélard ou même un Thomas d'Aquin, mais un Hincmar, un Hildebrand, un Suger.

Les rois absolus cherchèrent librement des ministres dans la roture, mais non parmi les littérateurs auxquels ils demandèrent seulement des historiographes ou des pamphlétaires. Les philosophes du XVIIIe siècle eux-mêmes, tout en s'offrant pour législateurs au genre humain, tout en accordant des projets de constitution aux peuples qui sollicitaient leur aide, ne conçurent pas l'ambition d'un rôle suivi dans les affaires publiques. Enflammés d'un sincère amour pour le bien de l'humanité, dévorés du désir d'occuper le monde de leur personne, ils abordaient hardiment tous les problèmes de la politique et de l'administration, ils préparaient la plus profonde révolution que le monde ait vue, mais jamais ils n'aspirèrent à devenir ministres. Que redoutèrent-ils ? Les préjugés de caste, les scrupules des croyants ? Dès les environs de 1760, ces obstacles n'étaient plus guère à craindre ; et si Voltaire s'était mis alors en tête de faire entrer dans les conseils du roi un de ses lieutenants, il y fût certainement arrivé. La négociation eût demandé plus d'un jour ; mais il savait attendre, flatter, persuader, et les dix-huit années de vie qui lui restaient auraient suffi. Loin de là, de son vivant et après sa mort jusqu'à la Révolution, les philosophes bornèrent toujours leur ambition à voir le ministère aux mains des amis qu'ils avaient parmi les grands seigneurs et les hommes d'affaires ; ils poussèrent, applaudirent, soutinrent un duc, Choiseul, un intendant, Turgot, un banquier, Necker ; ni leur philanthropie, ni leur vanité ne leur

suggéra l'idée de chercher à prendre le pouvoir qu'ils étaient déjà en mesure de donner : tant était encore enracinée la conviction séculaire que ce n'est pas dans les travaux du cabinet que l'on apprend l'art de gouverner !

Mais quand il fallut tout d'un coup à la France plusieurs centaines de politiques pour composer les assemblées délibérantes, surtout quand les événements qui suivirent 1789 eurent frappé non seulement l'aristocratie, mais les autres corps qui étaient avec elle en possession de fournir des ministres, les hommes de lettres, qui avaient l'expérience de la méditation, sinon de la pratique, furent tout naturellement portés aux fonctions publiques ; beaucoup d'entre eux marquèrent plus ou moins dans l'histoire du temps. Toutefois cette raison de circonstance n'explique pas pourquoi ils conservèrent, même sous des régimes très inégalement démocratiques, l'accès des assemblées.

Répétons-le : la meilleure explication de ce fait n'est pas dans le changement des institutions. L'on nous objectera qu'en Angleterre, dès que la chute de Jacques II eut définitivement fondé la liberté, des hommes de lettres entrèrent au Parlement et même dans le ministère, qu'Addison fut secrétaire d'État. Mais d'abord c'est le siècle immédiatement antérieur au nôtre qui fournit ces exemples inconnus aux grands siècles de l'antiquité ; puis, comme l'a fait voir M. Beljame, dans son remarquable ouvrage, Swift, Prior, Addison et leurs confrères durent exclusivement leurs places, leur influence à leurs écrits politiques, à leurs talents d'hommes de parti ; leur talent littéraire proprement dit n'inspirait à leurs amis et quelquefois à eux-mêmes qu'une assez médiocre considération, tandis que pour Chateaubriand, Lamartine, Hugo, leur popularité est antérieure à leurs écrits politiques et que les électeurs n'attendaient en quelque sorte qu'un signe d'eux pour leur donner de nombreux suffrages. Chateaubriand nommé pair de France dès le début de la Restauration n'a point eu à se porter candidat ; mais entre combien de circonscriptions n'aurait-il pas pu choisir ! En 1816, alors qu'il comptait parmi les ultras les plus fougueux, quand il n'avait encore écrit sur la politique que pour préparer le retour des Bourbons et glorifier la Chambre introuvable, les ouvriers de Le Normant firent presque une émeute pour défendre contre un commissaire de police sa très anti-démocratique *Monarchie selon la Charte*. Victor Hugo a eu moins de peine à entrer dans le Corps législatif qu'à l'Académie française, et il a été élu député longtemps avant d'avoir écrit les *Châtiments*, comme Lamartine longtemps avant d'avoir composé les *Giron-*

dins. La preuve que dans notre siècle un auteur de génie qui veut bien s'occuper des affaires, n'a pas besoin de se faire homme de parti pour y être appelé, c'est que Gœthe a été premier ministre.

L'explication de cette nouveauté n'est pas non plus dans certains changements d'usages. Si en effet l'on dit que de notre temps les journaux fournissent à chacun les informations réservées jadis aux hommes d'État et, par suite, donnent à tout homme intelligent le moyen de se préparer à la politique, nous répondrons qu'en Grèce et à Rome où toutes les grandes questions étaient directement portées devant le peuple et résolues par lui, chacun avait encore bien plus de ressources pour se former aux affaires. Si l'on dit que de nos jours le nombre des personnes qui savent lire et qui peuvent acheter des livres s'est accru et par suite la clientèle des écrivains de talent, nous répondrons que dans des siècles où la poésie se chantait sur les places publiques, où le peuple tout entier assistait à la représentation des pièces de théâtre, un auteur pouvait arriver beaucoup plus vite à une popularité beaucoup plus complète.

La vérité est que les sociétés jeunes distinguent profondément la pratique, l'action, de la méditation, de la théorie. La poésie les touche vivement et les pénètre de respect comme une vertu céleste, comme un bienfait de Dieu; mais on l'écoute à certains jours, non à toute heure; c'est une fête religieuse au sortir de laquelle on vaque à ses occupations, sans plus songer à l'hiérophante qui vient de charmer les cœurs. La littérature, la lecture ne sont pas un besoin de tous les instants à une époque où tout le monde est agriculteur ou marin, vit au grand air et ne s'assied que quand la fatigue l'y contraint. A ces époques, on déifie les poètes, mais on veut pour conducteurs, dans la vie réelle, des hommes dont on ait éprouvé, dans les périls, la bravoure et l'esprit avisé : on admire Démodochus, mais on ne suit qu'Achille et Ulysse. Dans leur maturité, les peuples comprennent plus nettement les rapports qui unissent l'homme d'action et le penseur; néanmoins, on n'oublie pas la distance que la nature met entre eux. Racine, le jour où il a le plus exalté sa profession, lors de la réception de Thomas Corneille à l'Académie, s'est borné à dire que la postérité effaçait l'intervalle qui sépare pendant leur vie les grands rois et les grands poètes. Cette réflexion peut sembler naïve. Si le grand poète est devant la postérité l'égal du grand capitaine, il l'égale aussi, dira-t-on, dans le présent; ne serait-ce pas que Racine, partagé entre sa conscience et la crainte de déplaire, ajourne à plus tard l'exacte distribution de la justice?

Nullement. Le mot de Racine est profond et juste. Un grand poète n'est pas tout d'abord l'égal d'un grand homme d'État, il le devient seulement avec le temps. L'homme qui remporte des victoires ou qui gouverne sagement mérite, pour ainsi dire, sur-le-champ toute sa gloire, parce que ce sont surtout sa génération et celles qui la suivent immédiatement qui retirent le fruit de ses services. Auguste a certainement plus fait pour le bonheur de ses contemporains que Virgile. En revanche, le temps mine l'œuvre des rois et des généraux victorieux, et respecte celle des grands poètes. Il y a longtemps qu'Auguste ne sert plus de rien au monde, et Virgile épurera éternellement les âmes qui s'adresseront à lui. C'est donc surtout à la postérité qu'il appartient de prendre pour guides les écrivains de génie.

Les sociétés vieillies ne font pas cette distinction. Comme elles produisent moins d'hommes d'action, comme elles sont plus timides, comme le travail réglé d'avance et rétribué d'une somme fixe à jour fixe est celui qu'elles préfèrent, comme la lecture et les spectacles occupent toutes leurs heures de loisir, elles en viennent à considérer l'homme qui pense et qui écrit comme un homme d'action. Le manque de hardiesse est un des traits de notre époque. Nous nous croyons très hardis d'esprit parce que nous sommes sceptiques et mobiles; mais, quoi qu'il en soit, notre timidité de caractère est incontestable, témoin le succès des aventuriers, l'impuissance de la publicité à réprimer les scandales qu'on croyait autrefois qu'elle eût prévenus. Tenons-nous-en à un symptôme curieux : les mêmes hommes qui n'osent choisir la carrière du commerce de peur d'exposer leur avoir, le risquent souvent très volontiers dans des placements aventureux; donc ils se défient d'eux-mêmes et se fient au premier charlatan venu; dans des affaires qu'ils surveilleraient de leurs yeux, où souvent ils ont vu leurs pères gagner leur fortune, où la tradition de la famille les soutiendrait, leur argent leur semble en mauvaises mains; dès qu'ils l'ont confié à des inconnus pour une entreprise lointaine, ils dorment tranquilles. On dirait qu'ils aiment mieux la presque certitude d'être ruinés par d'autres que la possibilité de se ruiner eux-mêmes. C'est cette disposition de l'esprit public qui a invité les grands écrivains de ce siècle à se jeter dans la politique militante. L'admiration qu'inspiraient leurs œuvres, l'effervescence des luttes qu'elles provoquèrent n'y auraient pas suffi, et, quoique éligibles, ils seraient demeurés de simples électeurs, si de leur temps la république des lettres avait continué à former une province à part dans la nation.

I

Nul ne s'imaginera qu'un grand littérateur transporté dans la politique n'y puisse déployer que les qualités de sa première profession, et qu'il doive se contenter du rôle d'interprète élégant ou éloquent des idées d'autrui. On trouverait dans les brochures que Chateaubriand a publiées sous la Restauration autre chose encore qu'un style nerveux et mâle, souvent supérieur à la prose étudiée de ses précédents ouvrages; personne n'a su mieux que lui expliquer à la vieille France la nécessité et l'avantage de s'accommoder à la France nouvelle, de même que personne n'a mieux su imposer l'estime et le respect pour la fière indépendance de l'ancienne noblesse; et l'on sait qu'il a fait preuve, dans l'affaire de la guerre d'Espagne, de décision et d'adresse. D'autre part on sait l'imprudence hautaine et haineuse avec laquelle il enflamma d'abord et démasqua ensuite les espérances du parti aristocratique. Rien ne serait plus légitime que d'étudier l'influence du littérateur sur l'homme d'État chez un publiciste qui semble dire aux ministres dans chacune de ses pages : « De quel droit gouvernez-vous la France à ma place, vous qui n'avez écrit ni le *Génie du Christianisme*, ni les *Martyrs?* » Pourtant c'est plutôt encore dans Lamartine qu'il convient d'étudier cette influence; car le rôle de Lamartine dans les affaires a été beaucoup plus original. Ce sont bien les passions de Chateaubriand qui l'ont jeté successivement dans des camps opposés; mais chaque fois elles l'ont prudemment conduit dans des partis tout formés qui donnaient à leurs représentants une importance immédiate. Ses habitudes d'esprit ont pu déterminer sa conduite, mais n'ont pas formé en lui les opinions qu'il a tour à tour soutenues. Dans le détail, nous le disions tout à l'heure, il rencontre des aperçus qui lui appartiennent; mais qu'il écrive dans le *Conservateur* ou dans les *Débats*, on reconnaît en lui les défauts et les qualités de l'homme de lettres uniquement à sa plume, c'est-à-dire à la manière dont il sent et dont il s'exprime : pour le fond, il ne se distingue guère de ses collaborateurs du moment.

Au contraire Lamartine, n'a dû ses opinions qu'à lui-même. Ce n'est pas seulement sa gloire de poète qui lui a fait espérer la gloire de l'homme d'État; c'est le poète qui en lui a façonné l'homme d'État et qui même l'a façonné lentement. On redoute généralement pour un homme d'État les deux qualités qui forment le poète, l'imagination et la sensibilité; on lui souhaite des sen-

timents élevés, mais surtout une raison droite et ferme. Nous allons voir l'imagination et la sensibilité prendre peu à peu le pas sur la raison de Lamartine et lui assigner tour à tour dans les deux phases de sa vie deux rôles absolument distincts. Dans la première phase, c'est l'imagination qui a dominé. Il est vrai que, dès cette époque, la vanité a pu aussi lui dicter certains calculs : il s'est complu naïvement aux progrès rapides de son éloquence, il en a instruit ses amis, il a rêvé tout haut l'omnipotence sur le Parlement et l'opinion ; enfin quelques mécomptes ont pu hâter sa rupture avec le gouvernement de Juillet. Mais la doctrine, dont il a fini par se servir pour battre en brèche, sans trop s'en apercevoir, le trône de Louis-Philippe était arrêtée dans son esprit dès l'époque où il l'appuyait encore efficacement. Ce n'est donc pas l'ambition déçue qui la lui a suggérée. C'est l'aspiration vers l'idéal, à laquelle au reste il n'a cédé que progressivement, retenu d'abord par des qualités qu'on n'a peut-être pas encore assez étudiées en lui et par les habitudes de la profession qu'il avait exercée jusqu'en 1830. En effet si dès ses premiers discours à la Chambre il a été autre chose qu'un homme de parti, on y reconnaît bien plutôt les habitudes d'esprit d'un ancien secrétaire d'ambassade que celles d'un homme de lettres. Parce qu'il n'a point occupé de hauts emplois dans la diplomatie, parce qu'il a composé entre temps les *Méditations* et les *Harmonies*, on croit à tort que ces fonctions où il a passé tant d'années n'ont pas marqué sur son esprit (1). C'est une erreur. Notre diplomatie était alors conduite avec trop d'habileté, trop de dignité pour ne point agir sur lui. D'ailleurs à toute époque cet apprentissage lui eût beaucoup servi ; car c'est pour un futur député un avantage précieux et rare d'avoir pratiqué les affaires, d'avoir, quoique dans un poste modeste, fait partie du gouvernement avant le jour où il songe à s'engager dans la mêlée des partis ; il se prémunit par là contre l'inexpérience et les préjugés des purs orateurs ; il est particulièrement heureux pour lui de faire cet apprentissage dans un palais d'ambassade, parce que, à vivre à l'étranger, surtout comme personnage officiel, on devient plus sage et que du reste en France les politiques n'inclinent que trop dans notre siècle à oublier nos relations extérieures pour nos affaires de l'intérieur.

A l'école de la diplomatie, Lamartine se pénétra notamment de vérités qui paraissent bien simples au premier abord, mais que

(1) Sans doute plusieurs congés entre 1820 et 1830 interrompirent les fonctions diplomatiques de Lamartine, mais on peut voir dans le livre de M. Ed. Frémy qu'ils ne les lui firent jamais oublier.

dans la pratique presque tous les hommes d'État de notre patrie ont oubliées, entraînés tantôt par la générosité, tantôt par la vanité qui forment ensemble le caractère de notre nation. Examinez la politique étrangère de Lamartine, à quelque époque que vous voudrez : vous le verrez convaincu que la France doit aider à l'affranchissement, à la civilisation du monde, mais non moins convaincu qu'elle doit poursuivre en même temps le redressement de ses griefs et la recherche de ses avantages ; c'est dans ces conditions qu'il voudrait régler les affaires de l'Italie et celles de l'Empire Ottoman. Puis vous l'entendrez, malgré sa confiance dans le génie français, répéter qu'un État ne fait rien de grand sans des alliances sûres et qu'on ne se procure de sûres alliances que par l'offre d'avantages égaux à ceux qu'on veut acquérir.

C'est surtout dans la question d'Orient qu'il a prouvé que s'il avait bien employé durant sa jeunesse le temps qu'il dérobait à la diplomatie, il n'avait pas perdu non plus celui qu'il lui consacrait. Qu'on approuve ou non sa proposition hardie de placer sous le protectorat de nations européennes les provinces que l'insurrection ou la guerre enlevait alors au sultan, il n'en est pas moins vrai qu'en faisant une part égale à la Russie, à la France, à l'Angleterre, son projet s'imposait à l'acceptation du monde, qu'il assurait la paix à des nations en proie à la guerre, à l'anarchie, aux exactions, enfin qu'il ne dépouillait pas la Porte, puisqu'il ne faisait que partager entre trois États les conquêtes déjà effectuées ou imminentes d'Ibrahim. De plus, la logique et non l'arbitraire réglait cette distribution : la Russie aurait eu le nord de l'Asie Mineure, l'Angleterre à qui Lamartine concédait le droit de s'ouvrir le chemin des Indes aurait eu l'Égypte ; la Syrie était attribuée à la France qui eût trouvé là des populations en partie catholiques et beaucoup plus disposées que les Arabes d'Algérie à recevoir son autorité et sa civilisation. Il est surtout impossible de refuser à Lamartine le mérite d'avoir admirablement compris le fond que l'Europe doit faire sur l'islamisme et la manière de traiter avec les populations musulmanes. Sainte-Beuve, qui avait ses raisons pour railler tous ceux qui crurent à la liberté, a prétendu que de tous nos voyageurs en Asie, Lamartine était celui qui y avait laissé le plus d'argent et qui en avait rapporté le moins de lumières. Quand on relit les discours prononcés par Lamartine sur la question d'Orient, on y trouve au contraire une clairvoyance étonnante. Qu'on se rappelle l'incroyable engouement de la France, sous le gouvernement de Juillet, pour Méhémet-Ali et pour son fils, cet Ibrahim en qui peu d'années auparavant nous avions haï et battu le dernier des dévas-

tateurs de la Grèce ! Qui se souvenait alors des invectives de Victor Hugo contre ce *vulgaire Tamerlan ?*

Ibrahim, que rien ne modère,
Vole de l'Isthme au Belvédère,
Comme un faucon qui n'a plus d'aire,
Comme un loup qui règne au bercail;
Il court où le butin le tente,
Et, lorsqu'il retourne à sa tente,
Chaque fois sa main dégouttante
Jette des têtes au sérail.

Quand on pense que sous Louis-Philippe les plus sages de nos politiques faisaient d'Ibrahim et de son père deux fondateurs d'empire et que les mêmes ministres qui défendaient comme un dogme l'intégrité de la Turquie ont failli aux applaudissements de la France entière déclarer pour eux la guerre à toute l'Europe, on frémit de la légèreté qui a tant de fois exposé notre patrie. Admirons donc la perspicacité avec laquelle Lamartine a, non pas nié, mais défini le génie inculte et stérile des deux hommes dont la France s'était follement éprise. Après un beau tableau de l'anarchie permanente dans laquelle vit l'Orient, il dépeignait ainsi le vainqueur de Mahmoud : « Ibrahim ne civilise pas, il conquiert... Il soumet devant son génie et son audace des populations tremblantes et auxquelles le nom de leur oppresseur n'importe pas. Il ne s'occupe que de ses soldats, il n'a d'administration que pour son armée ; tout reste en Égypte et en Syrie sur le même pied de barbarie qu'avant son avènement ; c'est un météore qui brille et qui passe, qui ravage et qui ne fonde pas, et qui ne laissera à sa mort que le bruit et l'éblouissement d'un météore. » Et ailleurs : « Quand un grand homme surgit en Occident, il est toujours plus ou moins le produit, l'expression du peuple qu'il gouverne... A mesure qu'il conquiert, il organise ; à mesure qu'il crée, il consolide... En un mot, il fonde quelque chose qui doit durer après lui. En Orient, au contraire, comme il n'y a ni institutions ni mœurs politiques, mais seulement un maître et des esclaves, un grand homme n'est qu'une grande individualité... qui fait de grandes choses avec la force des milliers de bras dont il dispose, mais qui n'élève nullement le niveau de son peuple jusqu'à lui... et dont on pourrait dire, si l'on ne craignait de se servir d'une expression trop poétique, qu'en mourant il replia pour ainsi dire tout son génie après lui, comme il replie sa tente,

laissant la place aussi nue, aussi ravagée qu'avant lui (1). » Admirons aussi le courage, la ténacité avec lesquels, bravant l'opinion égarée, il soutint que les tergiversations, tranchons le mot, les sourdes menées du cabinet français avaient fatalement entraîné les puissances au mauvais procédé du 15 juillet 1840, et que cet acte d'impatience n'obligeait pas notre honneur à mettre en péril notre salut. Avouons qu'il eût mieux valu risquer la guerre avec l'alliance de la Russie et de l'Angleterre en vue de conquérir la Syrie que de la risquer seuls pour donner la Syrie aux Égyptiens.

Les hommes qui auraient volontiers jeté la France dans une guerre contre toute l'Europe donnaient pour raison qu'ils n'avançaient que de quelques heures une lutte inévitable, l'Europe ayant juré la perte de notre liberté. Mais Lamartine répliquait fort judicieusement que la convention de Pilnitz était périmée depuis longtemps et que l'incontestable mauvais vouloir des souverains n'irait pas jusqu'à la renouveler, si nous nous gardions d'une propagande indiscrète. C'était un des motifs qu'il invoquait contre le projet de fortifier Paris; à cet argument il en ajoutait d'autres qu'on croirait inspirés par les déceptions de notre dernière guerre; car non seulement il réfutait avec énergie et dextérité les arguments qu'on tirait des conversations de Sainte-Hélène, mais il affirmait qu'une immense forteresse a le tort d'immobiliser pour sa défense une immense armée, que d'ailleurs si quatre cent mille étrangers arrivaient sous les murs de Paris après avoir détruit nos armées régulières dans plusieurs de ces journées « qui décident du moral des peuples », les armées qu'on essaierait d'improviser ne parviendraient pas à nous ramener la victoire : « Quoi ! ce que n'aurait pu faire la force organisée du pays, son armée, son matériel, ses généraux, son gouvernement, quelques lambeaux épars, coupés, disloqués de notre population le feraient ! Quoi, les membres enchaînés et brisés accompliraient ce que le corps entier, libre de ses mouvements et animé de toute son âme n'aurait pu accomplir ! Est-ce qu'une nation a plusieurs âmes ? » Il prédisait en propres termes l'insidieux mensonge du roi Guillaume : « Je ne fais pas la guerre à la France. » Il affirmait que la défense de Paris ferait sortir la guerre civile de la guerre étrangère, et décrivait, comme s'il l'avait vu, l'enfantement de la Commune : « Représentez-vous, en cas de blocus ou de siège, la situation morale d'une armée renfermée dans vos forts et dans vos

(1) Voir ces deux passages dans le recueil des œuvres oratoires et des écrits politiques de Lamartine que M. L. Ulbach a publié en 1864-65 (Paris, Librairie internationale, 6 vol. in-8), p. 14 du Ier vol. et p. 219 du IIe.

remparts, ayant à côté d'elle, derrière elle, au milieu d'elle, une ville agitée de deux millions d'âmes, en proie à toutes les terreurs, à toutes les fureurs d'une ville entourée par l'ennemi, tremblante pour ses vivres, remuée jusque dans ses fondements par les bruits vrais ou faux, par les contre-coups de l'imagination émue de tant de milliers d'hommes multipliés par l'àspect de la bombe, des blessés, des malades, des hôpitaux encombrés, des incendies, des séditions, des émeutes inévitables et terribles dans de telles conditions. Il n'y a pas de moral d'armée qui résiste à de si continuels ébranlements (1). »

La même justesse se marque dans les vues de Lamartine sur l'Algérie. Il ne voulait pas qu'on évacuât les territoires occupés, mais il eût souhaité qu'on n'occupât que les côtes. S'il condamnait comme odieux le projet d'exterminer les Arabes, il repoussait aussi la chimère d'une fusion entre deux races dont l'une ne comprenait pas les arts de l'autre et n'éprouvait pas ses besoins; quant à la religion, il avertissait judicieusement qu' « on ne convertit pas de l'islamisme au christianisme parce qu'on ne fait pas remonter du dogme simple au dogme composé » (2). Il signalait enfin une autre grande faute, celle de vouloir administrer directement un peuple nomade qui disparaissait tout à coup avec ses troupeaux, *laissant nos collecteurs, nos gendarmes, nos patrouilles militaires ne garder, comme des janissaires du désert, que l'espace que leurs pieds occupaient;* il aurait voulu qu'on traitât avec les chefs de tribus à la manière des Turcs. Si l'on songe que la France s'applaudit d'avoir en Tunisie préféré à la domination directe l'intermédiaire du gouvernement beylical, on reconnaîtra qu'ici encore Lamartine a vu juste.

Un poète, un philanthrope fourvoyé dans la politique peut donner dans deux excès contraires. Ou bien à tout propos il entonnera l'hymne de la paix, ou bien il embouchera la trompette guerrière au moindre prétexte de son humeur pointilleuse et chevaleresque. Au contraire Lamartine, très hardi pour les entreprises praticables et profitables, est très prudent lorsque les motifs et les avantages d'une guerre proposée ne lui paraissent pas mériter les sacrifices qu'elle exigerait. Ni l'affaire du droit de visite, ni celle du missionnaire-négociant Pritchard ne lui ont paru valoir une rupture avec l'Angleterre. Il souhaite la délivrance de la Pologne, mais il l'ajourne au moment où l'on pourrait offrir à la Russie des

(1) Discours du 21 janvier 1841 et du 2 mars 1844.
(2) P. 423 du IVe volume du recueil précité.

compensations au pied du Caucase, et demande qu'en attendant on ne précipite pas par de fausses espérances des milliers de patriotes dans une insurrection inutile. Il encouragerait plutôt les Italiens parce que la France, le jour où elle serait obligée de répondre l'épée à la main de sa sympathie pour eux n'aurait qu'à franchir les Alpes pour les rejoindre et qu'à vaincre un seul adversaire pour les affranchir. D'ailleurs, chose remarquable, dans un instant où le monde libéral retentissait du nom de Pie IX, Lamartine, au risque de faire scandale, prévoyait que l'union des Italiens et du souverain pontife ne durerait pas et déclarait que le pouvoir temporel du pape formait à la fois un mauvais gouvernement et un obstacle à l'indépendance de l'Italie (1). Nous pourrions relever aussi les articles aussi sensés que brillants dans lesquels il a montré que le *mariage espagnol* dont le roi était si heureux, dont Guizot était si fier, offrait au fond beaucoup plus d'inconvénients que d'avantages: il en appréciait en connaisseur l'habile préparation (2); mais rappelant la réserve méticuleuse que le gouvernement avait observée pendant la lutte de don Carlos et de Marie-Christine, il s'écriait plaisamment : » Singulière coïncidence qui fait qu'on ne s'aperçoit que la monarchie espagnole existe que quand elle a une fille à marier! » Sixte-Quint une fois élu, disait-il encore, ne jette pas plus résolument ses béquilles que le conseil des ministres ne jette derrière lui la plume qui a signé depuis quinze ans tant d'actes de déférence à l'Europe ; et il montrait que, pour procurer à la France une influence précaire, à la famille royale l'éventualité d'une couronne fragile, on avait blessé l'Angleterre, inquiété l'Europe, placé la maison d'Espagne entre l'alternative de la tutelle ou de la révolte et rendu le cabinet des Tuileries responsable de celui d'Aranjuez (3). Toutefois, outre qu'il a quelque peu exagéré par la suite les fâcheux effets de cette alliance matrimoniale, d'autres les apercevaient comme lui. Nous avons donc mieux aimé insister sur les points où il a eu raison presque seul contre les Chambres et contre la France.

(1) *Ibid*, Ve vol., p. 91 et 93.

(2) « La négociation d'abord lente, sourde, patiente, puis changeant de nature à propos et devenant tout à coup soudaine, inattendue, violente et provocante comme un coup d'Etat, est digne du génie de Machiavel ou de Richelieu si on la considère du point de vue de l'intérêt (dynastique) auquel elle a été conçue... Mazarin n'aurait ni mieux enroulé ni mieux embrouillé les fils en cachant la main. C'est de l'excellente diplomatie italienne. »

(3) Ve vol., p. 16 et suiv.

II

A bien des égards, la politique intérieure de Lamartine sous le gouvernement de Juillet marque également un esprit aussi judicieux qu'élevé. Rien de plus noble comme de plus sensé que la manière dont il prit position à la Chambre. Jamais il ne cache qu'il a vu avec douleur la révolution de 1830 diviser le parti de l'ordre et aliéner à la France presque tous les cabinets de l'Europe; mais d'autre part il refuse de s'unir aux récriminations des adversaires de la nouvelle dynastie, qui a, d'après lui, par son courage, sa prudence, conjuré l'anarchie, rassuré nos voisins. Longtemps avant Prévost-Paradol, il proclame que la meilleure politique est celle « qui n'attache pas aux formes de gouvernement plus d'intérêt qu'elles n'en méritent, qui croit que l'humanité marche par tous les chemins et sous tous les drapeaux au but de perfectionnement et de moralisation où la main divine la conduit, qui croit qu'il peut y avoir de la liberté sous les monarchies et de l'ordre sous les républiques... qui pense qu'il vaut mieux plier les gouvernements que les briser (1) ». Non seulement il ne veut pas qu'on mine les gouvernements, mais il ne veut pas qu'on les harcèle; il réprouve avec une sévérité malheureusement rare chez les amis de la liberté les excès de la presse. Les hommes d'opposition, dit-il, sont des embarras éloquents mais des embarras; ils n'ont que la puissance de l'impuissance et l'hypocrisie du courage : « Il serait trop commode de faire son éducation de ministre intrépide destiné à lutter contre les passions et les résistances des masses, en buvant tous les matins le lait de la popularité distillé par trente journaux complaisants qui appellent courage toutes les faiblesses qui leur obéissent. » Ces natures à la fois *âpres et molles* ne sont *bonnes à rien qu'à paralyser à la fois le pouvoir et l'opposition.* « Vous avez deux profils, un pour la Gauche, un pour la Droite; mais vous n'avez point de visage, et, quand vous voulez regarder en face, personne ne vous reconnaît... L'éducation du pouvoir, c'est l'exercice, la défense, le respect du pouvoir; on défend mal ce qu'on a mal respecté (2). » La conduite de Lamartine s'accorde avec ces déclarations; il montre excellemment l'absurdité de rendre, hors le cas de concussion, la fortune d'un ministre responsable de ses actes administratifs, la nécessité de mettre à la disposition du gouvernement des fonds secrets considérables, l'inconvénient de l'initiative par-

(1) IIe vol., p. 2.
(2) *Ibid.*, p. 210-211, 276 et 399.

lementaire dans des mesures que le public n'accepte que si elles émanent du gouvernement, dans des négociations qui veulent être conduites de sang-froid. Il appuie courageusement la loi de disjonction, soutenant qu'un militaire commet un crime beaucoup plus grave qu'un civil quand il trempe dans une sédition. Il défend Molé contre la coupable coalition de l'orgueil, de l'intrigue et de l'esprit révolutionnaire, et il ne le couvre pas de la protection dédaigneuse sous laquelle Mirabeau espérait écraser Necker; car, s'il déclare lui savoir surtout gré de ce qu'il empêche, il le loue aussi d'avoir eu tour à tour, à la différence de ses détracteurs, le courage de la paix et le courage de la guerre.

C'est surtout contre Thiers qu'il lutte au nom de la tranquillité publique. Sans doute il ne devina pas ce qui se mêlait de mobilité sincère, d'étourderie juvénile dans les contradictions de son antagoniste : le sort qui avait donné à Thiers, dès son adolescence, une intelligence universelle, lui a fait attendre la sagesse jusqu'aux environs de la soixante-dixième année. Mais Lamartine, en se trompant à demi sur les motifs de Thiers, ne se trompait pas sur le danger de réveiller de fâcheux souvenirs, de dangereuses passions, et il l'a combattu avec un esprit, une énergie qu'on n'attendrait point du chantre d'Elvire. Voici comment il dépeint les ministres du 1er mars 1840 : « Il leur faut de l'éblouissement pour aveugler les yeux clairvoyants. Ils prennent la guerre. Ils ne la prennent pas bien au sérieux. N'ayez pas trop peur! Ils jouent seulement avec les brandons. Ils veulent que cela chauffe et non pas que cela brûle. Leur feu n'est qu'un feu d'artifice. Cela s'éteint comme cela s'allume. Si l'Europe prend ce jeu au tragique, il y a toujours un peu d'espace derrière eux pour reculer et une petite note du 8 octobre dans le fond du portefeuille pour désavouer des bravades et accepter *l'outrage accompli.* Ce jeu leur plaît tant qu'ils le recommencent à toute occasion... La France est héroïque, le pays trépigne, le bruit du sabre sur ses pavés lui plaît... On est homme d'esprit, on sait tout cela, on fait sonner le talon de ses bottes sur le parquet de la tribune, on s'empanache d'impérialisme. Le peuple aime à voir passer ce brillant souvenir, et il suit un moment le cortège; puis il s'aperçoit que c'est une parade et il revient sérieux et triste au travail et à la liberté (1). »

(1) IVe vol., p. 96-97. Voir encore II, 139, 318 et suiv., 371. L'antipathie de Lamartine pour Thiers est visible. Le 7 mai 1845, à la suite d'une discussion que M. Ulbach n'a pas intégralement reproduite, le premier faillit appeler le second en duel.

Un mot du passage que nous venons de citer rappelle une autre marque de la pénétration de Lamartine, sa protestation contre l'apothéose de Napoléon Ier. Nous ne nous y arrêterons pas parce que sur ce point nous n'apprendrions rien à personne. Nous nous bornerons à faire observer que ce n'est pas la seule fois que le bon sens de la France s'est réfugié en lui, et nous reviendrons sur-le-champ à des preuves plus surprenantes de sa compétence pour les affaires publiques. Nous les chercherons dans les discours qu'il a prononcés sur les questions économiques. Tout le monde sait qu'il est souvent intervenu dans les débats de cette nature; mais on y voit d'ordinaire une gageure; on veut qu'il n'ait jamais dans cet ordre d'idées soutenu à la tribune que des opinions qu'on venait de lui inculquer le matin et qu'il ne promettait pas de ne point réfuter deux jours après. Nous ne sommes pas en mesure d'établir qu'il avait, comme il l'a souvent prétendu, étudié l'économie politique avec passion et persévérance. Pourtant, lorsqu'on le voit se prononcer six ou sept fois à la tribune dans le même sens à des dates éloignées sur la conversion des rentes, le régime des chemins de fer, ouvrir une enquête dans toute la France sur la condition des enfants trouvés, porter l'appui de sa parole à toutes les réunions où l'on prépare l'affranchissement des noirs, on est bien obligé de reconnaître de la suite et du sérieux dans ces prétendues fantaisies d'orateur. Faut-il du moins qualifier de passion malheureuse sa prédilection pour l'économie politique? Non. Sans compter parmi les maîtres de la science, il y déploie souvent beaucoup de sens et de finesse. On est moins sûr après l'avoir lu que l'État ait le droit de mettre à son heure les rentiers dans l'alternative d'accepter un remboursement au-dessous du cours ou une réduction d'intérêt; on convient du moins avec lui que c'est un droit trop peu évident dont un père n'userait pas envers ses enfants, et auquel la patrie, cette mère commune des citoyens, devrait s'arranger pour ne pas recourir. Son discours du 3 février 1835 sur les caisses d'épargne témoigne autant de jugement que de bonté. Lamartine a compris l'utilité des voies ferrées pour le commerce et la défense militaire de la France à une époque où des hommes fort intelligents la niaient encore; à la vérité il a longtemps demandé que l'État se chargeât de les construire; mais il faut observer qu'au début les capitaux privés hésitaient fort à s'y aventurer et qu'ils ne s'y aventuraient pas toujours impunément; plus tard, lorsqu'une loi eut établi la surveillance de l'État sur les Compagnies, Lamartine accepta loyalement le principe de cette

sage transaction entre les deux systèmes et s'opposa aux conditions trop onéreuses que les anciens partisans de l'industrie privée voulaient imposer aux actionnaires; c'est à propos des obligations de chemins de fer qu'il expliqua spirituellement à M. Grévy, alors un peu naïf, qui s'effrayait de la masse de valeurs nouvelles qu'on allait coter à la Bourse, la différence qu'il y a entre l'agiotage et la spéculation : « L'agiotage sur des valeurs fictives est escroquerie publique; la spéculation sur des valeurs réelles est commerce; en signant ces valeurs, vous les rendez honnêtes et sûres, et vous en diminuez l'agiotage en réalité. » Dans la même séance, il adressait à ceux qui déclaraient la guerre à la haute banque ces réflexions utiles à relire aujourd'hui encore : « Que nous importe à nous que l'écu qui vient vivifier le pays ait séjourné avec un bénéfice plus ou moins considérable, quelquefois avec perte, dans la caisse de tel ou tel homme qui représente le crédit, le capital en France, pourvu que l'argent vienne rapidement, avec sécurité, avec confiance, se mêler à toutes les entreprises nationales?... Vous voulez que le crédit naisse uniquement de lui-même, qu'il n'y ait aucune puissance pour l'évoquer, que chacun apporte centime par centime son crédit aux grandes opérations industrielles de votre pays; mais vous voulez l'impossible!... Quand vous voulez la pluie, il faut vouloir des nuées. Les réservoirs d'industrie sont précisément au crédit et à l'argent ce que les nuées sont à la pluie qui féconde la terre... Si vous tuez le crédit en haut, vous le tuez en bas. » Enfin Lamartine, tout philanthrope qu'il est, s'est fort bien défendu contre les utopies de son temps; il a eu le tort d'admettre le droit au travail, mais il l'entendait d'une manière assez inoffensive, et il repoussait toute ingérence de l'État dans les rapports des patrons et des ouvriers.

Dans la forme pas plus que dans le fond, les discours de Lamartine à la Chambre ne sont d'un incorrigible poète. On serait même surpris, si l'on s'arrêtait au détail des mots, du scrupule par lequel il quitte souvent la pure, l'irréprochable diction des *Harmonies* pour parler le jargon parlementaire. Il a fort bien deviné que de sa part, pour ceux de ses collègues qui font nombre, c'est un acte de politesse, bien mieux, un signe de compétence. Il va même plus loin qu'eux dans le néologisme : il est l'inventeur des mots *viabiliser*, *inagressif*, *fugitivité*, *occidentaliser* que j'offre en son nom pour la prochaine édition du dictionnaire de Littré. Dans ses discours, dans ses articles de polémique, les images sont presque toujours des arguments. Il attestera par exemple les ruines

de Babylone, de Palmyre, de Balbek, que la civilisation est impuissante à policer le Bédouin : « Leurs monuments s'élèvent dans le sable comme les mâts des navires submergés au-dessus des flots. Les Bédouins seuls ont surnagé. » Il reproche à certains réformateurs de prêcher l'anéantissement du capital afin de multiplier le travail, le tarissement de la source afin de multiplier l'eau (1). Tout le monde sait qu'il disait en faveur du suffrage universel, que d'ailleurs jusqu'en 1848 il eût voulu mitiger par une élection à plusieurs degrés : « On empoisonne une tasse, on n'empoisonne pas l'Océan. » Au surplus le secours de la métaphore ne lui était pas nécessaire pour faire courir des mots prophétiques d'un bout de la France à l'autre. Que de voix n'ont pas répété après lui : « La France s'ennuie. » Que de voix n'ont pas après lui menacé les *conservateurs-bornes* de *la révolution du mépris !* Ses articles et ses discours nous paraissent prolixes; mais les traits incisifs n'y sont point rares ; ils finissent souvent par des mots saisissants : « Votre politique n'a pas été heureuse pour votre pays et je vous défie de m'empêcher de vous plaindre. » « Le pays dort maintenant et s'irriterait contre ceux qui voudraient le forcer au mouvement : laissons-le dormir et veillons ! » « On n'est jamais vaincu pour longtemps (dans la lutte pour la liberté), surtout quand on a contre soi un gouvernement en colère et avec soi un peuple de sang-froid. »

La malice, l'ironie, la gaîté, étrangères à sa poésie, ne le sont pas à sa prose et ont souvent égayé ses discours. Il a très plaisamment raillé une rêverie de Vauban sur l'utilité d'appeler à Paris en cas d'invasion les habitants de soixante lieues à la ronde, et celle d'un honnête officier qui prenait la peine de démontrer qu'il serait imprudent de charger l'ennemi en wagon. La Bruyère n'eût pas mieux dépeint les intrigants « qui ont un pied sur l'échelle que leur tend l'opposition, un autre sur l'échelle que le pouvoir leur prête, et qui, en se portant tantôt sur un échelon, tantôt sur l'autre... s'élèvent de complaisance en complaisance, et de défection en défection (2) ». Quant aux inspirations éloquentes, pleines

(1) C'est de la même façon qu'il réfute dans un discours aux horticulteurs de Mâcon l'accusation de panthéisme : « Non, je ne suis pas semblable à l'enfant qui, voyant une figure représentée dans une glace, croit que la figure et le miroir ne sont qu'un et tend la main pour y saisir l'image. » En 1848, il avertira les républicains qu'un pouvoir exécutif trop faible ne serait plus dans leur constitution un ressort mais une aiguille destinée à marquer l'heure des volontés et des caprices de l'Assemblée.

(2) Sur les passages de cette nature, voir III, 28-29, 140, 202 ; IV, 65, 67, 68, 155.

de chaleur et de noblesse, on nous accorde d'avance qu'elles ont abondé sur ses lèvres (1). Tout ce que j'ajouterai, c'est que l'éloquence de Lamartine n'est pas simplement de celles qui ouvrent avec éclat une discussion par un discours étudié ; c'est la véritable éloquence parlementaire, celle qui intervient dans le débat au moment convenable, qui suivant l'occasion tient tête aux interruptions ou les dédaigne, qui force les adversaires de son choix à monter à la tribune et leur réplique sur-le-champ. Remarquons de plus que Lamartiue jusqu'en 1848 est toujours resté isolé dans la majorité d'abord, dans la minorité ensuite, et que, comme les partis nombreux, par l'effet des conditions financières imposées alors à la presse, pouvaient seuls faire vivre un grand journal, pas une feuille parisienne ne soutenait continuellement sa politique : nous comprendrons la puissance de parole qu'il a dû joindre au prestige de sa renommée pour devenir un des hommes les plus marquants de la Chambre.

III

Quel mauvais service la Muse lui a-t-elle donc rendu ? Lui a-t-elle, dans chacune des questions qu'il traitait, dicté des conclusions impraticables ? Les pages qui précèdent répondent négativement. Dans la plupart des questions positives qu'il aborda, ou bien il a rallié la plupart de ses auditeurs, ou bien l'avenir lui a donné raison. Mais si, dans les discussions précises sur un sujet donné, il démêle ce qui est possible d'avec ce qui serait souhaitable, sa prudence l'abandonne dans ses plans de politique générale. C'est ici que le poète égare en lui l'homme politique. C'est ici que Lamartine succombe à l'idéal. Il a en effet mieux vu et mieux montré que personne le vice radical du gouvernement de Juillet, et par là il a plus que personne peut-être contribué à la révolution de Février, c'est-à-dire à un des événements qui, sans parler des bouleversements temporaires qu'ils entraînent, ont affaibli la France en y changeant les divergences d'opinion en haines de partis et, ce qui est plus grave encore, en y ébranlant le respect de la loi. Expliquons-nous sur ce point.

Chaque forme de gouvernement, étant une œuvre humaine,

(1) On trouvera les plus heureuses de ces inspirations aux passages suivants : I, 154-155, 202, 244-245 ; II, 17-20 ; III, 166-167 ; V, 469-470 ; VI, 158-159. L'avant-dernier de ces passages est un des plus magnifiques qu'une assemblée ait jamais entendus. Voir encore tout le discours du 30 avril 1838 à la Société de morale chrétienne.

porte en elle-même un principe de mort. Ce principe réside tantôt dans les circonstances où le gouvernement s'est constitué, tantôt dans la prépondérance qu'il assure à une classe de la population, tantôt dans telle autre cause. De là des fautes de toute nature auxquelles les politiques vulgaires se prêtent soit avec complaisance soit avec enthousiasme, ou qu'ils mettent sur le compte des hommes par qui elles s'accomplissent. L'homme d'État véritable doit discerner ce principe caché qui produit presque nécessairement les erreurs dont on accuse les gens en place, mais il doit aussi ne pas ébruiter trop sa découverte. Il faut qu'il combatte franchement, énergiquement chacune des conséquences qu'il en voit découler, mais à la condition de ne montrer qu'avec beaucoup de réserve le principe lui-même. Autrement il met à nu un point faible de la base même de l'édifice qui dès lors semble ruineux et invite ses ennemis et ses amis maladroits à y porter la main. Il fait comme un général qui, au lieu d'envoyer sans bruit des renforts à une troupe peu nombreuse qui garde un poste important, imprimerait dans les journaux que la place est dégarnie. Aucun gouvernement ne peut affronter sans crainte un jugement d'ensemble sur l'esprit qui l'anime, surtout s'il n'est point affermi par une tradition séculaire. Sans doute, dans un pays libre, un citoyen a le droit de discuter cet esprit; mais s'il est sage, il n'éclairera pas d'une trop vive lumière le fondement de la Constitution. Encore une fois, nous n'entendons pas dire qu'il s'abstiendra de repousser par sa parole les mesures répréhensibles; mais il n'en présentera pas le tableau d'ensemble; il ne déshonorera pas le gouvernement par des réquisitoires d'autant plus accablants qu'ils dénonceraient des défauts presque inhérents à sa nature; il le traitera comme un malade à qui l'on interdit les écarts sans divulguer la maladie organique dont il souffre et que l'aide du temps est nécessaire pour guérir.

Lamartine, de son œil de poète, a vu plus vite et plus nettement que tout autre le germe de ruine caché dans la monarchie de Juillet. Il n'est indubitablement pas le seul qui en ait expliqué les fautes par les défauts de la classe qui gouvernait alors. Bien d'autres ont persiflé ou flétri ce qu'ils appelaient la parcimonie, la pusillanimité, l'égoïsme de la bourgeoisie; d'autres ont dénoncé avec plus de rudesse le manège par lequel un père de famille couronné assurait à ses enfants des dots princières ou des espérances royales. Mais la plupart ôtaient du crédit à leurs diatribes par une visible partialité de sectaires; on suspectait leurs regrets et leurs vœux. Au contraire, Lamartine s'est pendant

longtemps séparé avec un soin pareil et des républicains et des légitimistes; et quand, vers la fin du règne, il laissait entendre que la république hériterait un jour de la monarchie constitutionnelle, il renvoyait encore son avènement à un avenir éloigné. La gauche dynastique, elle-même, semblait, plus que lui, faire au gouvernement une opposition systématique; il en coûtait davantage à Odilon Barrot d'approuver un acte du gouvernement, tandis que pour Lamartine ce fut jusqu'au dernier jour un plaisir que de louer tout ce qui n'était pas en désaccord avec sa politique. Le 1er octobre 1846, loin de désarmer l'autorité, il se séparait nettement, dans un article de journal, de ceux qui conseillaient la mollesse et la lenteur dans la répression des désordres causés par la cherté des subsistances. Aussi les personnes qui ne voulaient point une révolution, et c'est toujours la pluralité, même parmi les mécontents, ne se défiaient-elles pas plus que lui de sa politique.

Or, dès 1835, il commença à reprocher à la monarchie de Juillet de ne pas faire ce que précisément, à moins de dépouiller sa propre nature, elle n'aurait pu faire qu'à la longue, quand elle aurait été, d'une part, pleinement rassurée sur son existence, et, d'autre part, pressée vivement par l'opinion publique. A une classe sociale qui est encore une aristocratie, qui vient de sauver la liberté et d'élargir ses rangs, il reproche de s'arrêter un instant à jouir de sa victoire et de l'ordre rétabli; il lui fait son procès parce qu'elle ne se comporte point comme une démocratie. Tandis que l'opposition bataille sur des libertés dont le gouvernement ne conteste que l'usage illimité, il demande à la classe dirigeante de se démunir de ses prérogatives, de retrancher sur son bien au profit des classes inférieures; et il s'étonne de ne pas trouver chez ses mandataires une charité ou, si l'on veut, une prévoyance que la misère de l'Irlande implorait en vain, de l'autre côté du détroit, d'un Parlement instruit par une expérience de six siècles. Si du moins, comme les autres accusateurs du gouvernement, il s'en était pris avec acharnement aux ministres, il n'eût pas autant ébranlé le trône; car les hommes plus passionnés que lui qui, amis ou ennemis de la dynastie, les attaquaient avec violence, entretenaient dans les esprits la confiance qu'un changement de cabinet imprimerait enfin une heureuse direction aux affaires. Mais Lamartine avait, pour notre malheur, aperçu trop tôt que Guizot et Thiers se ressemblaient bien plus entre eux qu'ils ne différaient l'un de l'autre, qu'ils employaient des moyens très opposés, mais pour un objet identique. C'eût été fort bien, s'il en

avait simplement conclu qu'il ne fallait pas épouser leurs querelles. Mais il crut devoir ne pas garder pour lui ce qu'il avait découvert. Avant même d'avoir déclaré, dans son discours du 27 janvier 1843, que *la pensée du règne entier se trompait*, il l'avait déjà donné clairement à entendre. La vive censure qu'il a faite, en diverses rencontres, d'actes importants mais isolés, n'était rien, comparée à la liaison qu'il établissait entre toutes ces démarches, surtout à la déclaration que les hommes n'y avaient que peu de part, et que la responsabilité devait remonter à l'esprit qui animait la politique. S'il s'était borné à prétendre que le gouvernement de Juillet faussait tous les dogmes de la Révolution (comme si à aucune époque de la Révolution on avait été aussi libre que sous Louis-Philippe), l'assertion n'eût guère troublé les esprits; mais il portait un coup plus redoutable au gouvernement en engageant toutes les oppositions à se fondre en une seule (1), sans remarquer qu'il provoquait là une coalition plus hétérogène encore et partant plus coupable, que celle qu'il avait condamnée, puisque cette fois la ligue se fût étendue de Berryer à Ledru-Rollin. Cette nouvelle coalition, il la rendait plus redoutable encore par l'exclusion qu'il prétendait donner aux ministres du 1er mars 1840 : il avait très finement observé qu'en acceptant l'appoint de leurs voix, Odilon Barrot s'imposait une gêne, puisqu'il fallait dès lors s'abstenir d'attaquer tous les actes auxquels ces ministres avaient été mêlés alors et auparavant; il lui reprochait de faire un métier de dupe en recueillant tour à tour les ministres renversés, pour les aider à rentrer aux affaires, et pour gagner à leur profit des victoires qui tournaient en déception pour sa cause (2).

Lamartine ne comprenait pas que l'intérêt suprême de la France n'était point tant d'élargir l'esprit du gouvernement que de s'habituer à vivre sous un gouvernement de libre discussion. Il prenait pour du temps perdu les années qui n'apportaient aucune modification à la loi électorale, au régime économique; il ne voyait pas que l'éducation politique de notre pays était encore entièrement à faire et pressait bien davantage, qu'avant tout il fallait inculquer, par l'habitude, l'amour de la légalité, et que pour lui apprendre à respecter ses lois il fallait ne pas lui enseigner à en mépriser l'esprit. On l'eût bien étonné en lui disant qu'il rabaissait les débats qu'il croyait élever, et pourtant on n'eût pas soutenu là un paradoxe; car l'extension du droit de suffrage, la revision des impôts, la liberté d'enseignement étaient des questions fort secondaires

(1) IIIe vol., p. 433 et suiv.
(2) IVe vol., p. 92-93, 233, et suiv., 464 et suiv.

auprès de la fondation de la liberté. Au fond, les querelles terre à terre des ministres de Louis-Philippe avançaient l'œuvre la plus urgente en accoutumant les Français à trancher leurs différends par un vote paisible. Lamartine aurait dû se borner à faire diversion à ces disputes en proposant à l'occasion les réformes qui lui tenaient au cœur, mais non pas inspirer un profond dédain pour des tournois de tribune, qui remplaçaient la guerre des rues. A la vérité, on ne lui sacrifia point ces brillantes passes d'armes, soit que la gauche dynastique n'admît pas cette équivalence de Thiers et de Guizot, soit qu'elle ne voulût pas pousser les choses à l'extrême, en enlevant par avance au roi la ressource de remplacer le deuxième par le premier. Mais, par ses protestations sur l'inutilité de pareils changements, Lamartine n'en affaiblissait pas moins l'ardeur des compétitions, et c'est en partie à lui qu'il faut attribuer la longueur du dernier ministère de Guizot. Service fatal!

A une époque plus tranquille en effet, cette longue occupation du pouvoir par un homme supérieur n'eût offert que des avantages; mais sous un gouvernement dont Lamartine avait dit qu'il changerait ou périrait, un cabinet trop longtemps inébranlable devait à la fin entraîner avec lui la royauté dans sa chute et dès lors les alternatives d'anarchie et de despotisme allaient recommencer. N'eût-il pas écrit son *Histoire des Girondins*, où, tout en flétrissant la Terreur, il grandissait outre mesure les hommes de la Révolution; n'eût-il pas le 20 février 1848 poussé la Gauche à ne pas céder sur le banquet dont l'interdiction amena la catastrophe, il n'en aurait guère moins miné le terrain sur lequel il voulait marcher. Certes le 20 février il fut bien coupable; lui-même il a plus tard déploré le langage qu'il tint ce jour-là. A voir des hommes politiques aller de gaîté de cœur au-devant d'une révolution, non pas comme en 1830 pour repousser un coup d'État qui changeait la Constitution de la France, mais pour défendre le droit douteux de dire dans une réunion publique ce qu'ils disaient impunément tous les jours à la tribune ou dans la presse, on demeure confondu de leur imprévoyance. Quelle cause mesquine pour un nouveau bouleversement ! Mais ces fautes de la dernière heure Lamartine s'était préparé de longue main à les commettre. Entré dans la vie politique avec l'intention de fortifier le pouvoir tout en l'éclairant et avec une estime particulière pour Guizot, il en était arrivé, à force de confronter, d'interpréter les actes du gouvernement, à considérer Louis-Philippe et tous ses ministres comme conjurés contre la liberté de la France; lui qui ne savait

pas haïr, il avait néanmoins travaillé à les faire détester. Le 23 et le 24 février, Louis-Philippe aux abois s'adressa successivement à Molé, à Thiers, à Odilon Barrot : l'inutilité de toutes ces combinaisons accuse en quelque sorte le discrédit dont Lamartine les avait frappées d'avance et engage sa responsabilité.

IV

L'imagination poétique de Lamartine l'a-t-elle également desservi au Gouvernement provisoire et à la Commission exécutive ? S'il a commis alors des fautes, ce qui n'est point démontré, quoi qu'on en ait dit, je ne me sens pas le courage de les lui reprocher. Il serait inique de juger avec rigueur des hommes portés par l'émeute au gouvernement d'une nation partagée entre la stupeur, l'inquiétude, l'exaltation, où les faillites éclataient de toutes parts, où le chômage jetait les artisans sur le pavé ; il fallait bien alors n'être pas trop difficile sur le choix des expédients et, suivant le mot consacré, faire de l'ordre avec du désordre. Pour cette courte et célèbre partie de la vie de Lamartine, on doit uniquement se souvenir de sa vaillance, de son éloquence, de son habileté à manier en diplomate de race les farouches meneurs des insurrections. Mais c'est après le 24 juin, surtout après le 10 décembre 1848 qu'il redevient comptable de sa ligne de conduite, non que les circonstances soient redevenues favorables à l'établissement de la liberté, mais parce que les périls moins imminents laissent le choix de la détermination.

Cette fois, c'est moins l'imagination que la sensibilité qui l'égarera. Il a si profondément ressenti l'indifférence subite de la nation qui s'ajoute à la rancune des monarchistes, qu'il a fini par s'aveugler sur les dangers que Louis-Bonaparte faisait courir à la République. Ce tort de Lamartine passe généralement inaperçu. Par une délicate générosité, ses ennemis mêmes ne lui demandent pas compte de ce qu'il a fait depuis que la faveur populaire l'a quitté. Il n'en est pas moins vrai que par son obstination à n'imputer qu'à l'Assemblée législative les mesures impopulaires prises par le Président de concert avec elle, à rejeter sur des flatteurs compromettants les menées de Louis-Bonaparte, à le présenter tantôt comme la victime, tantôt comme le bouc émissaire, tantôt comme le prisonnier des anciens partis, il a fait au profit d'un ancien compétiteur l'office d'un apologiste d'autant plus dangereux qu'il était sincère et désintéressé. Car les embarras de fortune contre lesquels il s'est fiévreusement débattu pendant les quinze premières

années de l'Empire attestent sa probité politique. Il a consacré, nous allons le voir, les restes de son influence à faciliter le coup d'État qu'il s'acharnait à ne point prévoir. Or chez un homme aussi honnête, aussi intelligent, cette erreur ne s'explique que par le chagrin, le désespoir où l'avait jeté le délaissement de l'opinion. Sans doute il s'indignait de voir des hommes qui, à l'Assemblée constituante, avaient spontanément renié la monarchie se coaliser, dans la Législative, pour renverser le gouvernement qu'ils venaient de ratifier par leurs acclamations, sauf à se battre sur ses ruines, en cas de triomphe, pour savoir comment le remplacer. Sans doute aussi les visées démocratiques du Président s'accordaient avec les siennes. Mais l'homme qui sous Louis-Philippe s'était presque seul défendu contre l'imprudente idolâtrie pour le nom de l'Empereur, qui, le 12 juin 1848, proposait d'écarter provisoirement l'ancien prisonnier de Ham du territoire français, ne se fût jamais aveuglé à son tour si la perte de la faveur publique, en le frappant au cœur dans sa sensibilité de poète, on pourrait dire dans sa sensibilité féminine, ne l'avait pas abaissé et amoindri dans son for intérieur.

En effet l'amour-propre de Lamartine ne ressemblait point à celui de Chateaubriand : l'orgueil de celui-ci le fortifiait, parce qu'il se joignait à l'adresse de faire des concessions à ses partisans, des avances à ses adversaires et par là de se ménager des amis dans tous les camps et pour toutes les saisons; une vanité plus naïve affaiblissait Lamartine. Il savait supporter l'isolement dans ses opinions, et il l'avait prouvé, tandis qu'il fallait à Chateaubriand un parti à représenter; mais pour supporter cet isolement, Lamartine avait besoin de se sentir personnellement admiré et aimé. Sans qu'il prît la peine d'y travailler, par le seul bénéfice de sa nature et de son génie, ce dédommagement ne lui avait pas manqué jusqu'en 1848, puisque dans les dernières années du règne de Louis-Philippe aucun ministre, aucun chef de groupe parlementaire n'eut autant que lui l'oreille de la nation. Il n'en fut plus de même à la fin de 1848 : dix-sept mille voix seulement l'avaient appelé à la Présidence; on lui avait préféré, non pas seulement le neveu de l'Empereur, mais Cavaignac, Ledru-Rollin, Raspail. Après avoir régné sur l'émeute parisienne par l'enthousiasme, sur la France par la reconnaissance nationale, il se voyait tout à coup abandonné, suspect, dédaigné. On oubliait qu'au lendemain du 24 février il avait défendu la société contre l'anarchie ; on se souvenait seulement qu'il l'y avait exposée la veille. On ne le laissait même plus jouir sans mélange de sa gloire littéraire : Sainte-Beuve,

Gustave Planche signalaient avec une rigueur peu méritoire les incontestables défauts de ses dernières productions. Tout autre en eût assurément souffert, et plus d'un aurait intrigué pour ressaisir la faveur publique qu'un homme adroit rattrape toujours quand il le veut. Mais un pur politique ambitieux de pouvoir et non d'applaudissements eût supporté plus courageusement cette épreuve. Il n'aurait pas comme Lamartine avoué et exagéré son impopularité ; il n'aurait pas été séduit et conquis par une démarche flatteuse, surprise contre laquelle Lamartine délaissé se défendit mal.

Il a raconté qu'un soir le Président le fit prier de le rejoindre dans une allée obscure du bois de Boulogne et là, tandis qu'ils chevauchaient mystérieusement tous deux, lui offrit avec insistance un portefeuille ; Lamartine lui répéta ce qu'il ne pouvait s'empêcher de dire à tout le monde : « Je suis le plus dangereux des ministres pour le nouveau gouvernement ; je suis à tort ou à droit le plus compromis et le plus dépopularisé de tous les Français. » Il ne promit son concours que pour le cas où l'on ne trouverait pas mieux que lui, et dès le lendemain fut dégagé de sa promesse. Mais, de la part d'un ancien compétiteur et dans un semblable moment, cette offre le toucha plus qu'il n'était nécessaire. Incapable de se vendre, il se donna, du moins à demi. Précisément parce que la passion de la gloire était pour lui un faible de poète, il avait oublié sa propre gloire depuis qu'elle subissait une éclipse, et il succombait à la reconnaissance pour un homme qui saluait encore l'astre voilé. Lui qui s'était mesuré avec Thiers et avec Guizot, il prit le Président, au bout de quelques conversations, pour *un homme que la Providence, plus sage que nous, nous avait réservé*. Dès lors, il put blâmer telle réticence, telle parole provocante du Président, tel panégyriste inconsidéré de ses admirateurs ; mais d'ordinaire l'Élysée trouva en lui la plus illustre et la plus précieuse des dupes (1). C'est le 3 juillet 1851 seulement qu'il s'est douté que le Président pouvait souhaiter de restaurer l'Empire à son profit, et jamais il n'a soupçonné qu'il emploierait la force pour y réussir (2). Il aurait préféré le voir décliner la candidature à la réélection ; mais, pour le cas où Louis-Bonaparte n'entendrait pas se refuser à la fortune qui le sollicitait, il approuvait le vœu de reviser la Constitution, faisait espérer qu'il voterait lui-même pour Louis-Napoléon, et, avec une déplorable perspicacité, signalait dans la proposition de rétablir le suffrage universel

(1) VIe vol., p. 263, 266, 301, 499.
(2) *Ibid.*, p. 342, 396.

le meilleur prélude à l'accomplissement de ses desseins (1). Quoique toujours fier du rôle qu'il a joué en 1848 et qu'il glorifie éloquemment (2), il félicite presque dans un accès d'imprudente générosité le peuple français d'avoir écarté au 10 décembre les hommes du 24 février (3). Le coup d'État, qui lui infligea un rude démenti, ne paraît pas l'avoir ni mortifié ni indigné; sa lettre à M. de la Guéronnière pour annoncer qu'il se retire de la vie politique présente cette abstention comme le devoir purement personnel d'un des fondateurs de la République.

Son imagination était probablement, nous en conviendrons, complice de son amour-propre blessé. Frappée par les spectacles qu'elle venait de voir, elle l'aura aidé à croire qu'un peuple souvent patient dans ses souffrances, magnanime dans ses colères, et où la voix de l'éloquence et du patriotisme changeait à certains jours en martyrs de l'ordre les soldats de l'anarchie, comprenait par instinct des vérités qui échappent aux hommes d'État; elle lui aura dit que la Providence accordait aux petits ces lumières que l'on croyait jadis réservées aux rois, que la volonté de Dieu s'exprimait par la voix des nations. Mais avant les déceptions qui suivirent ses triomphes de l'Hôtel de Ville, son amour pour le peuple, tout en lui inspirant un profond dédain pour la politique des bourgeois, ne l'abusait pas sur le discernement de la foule. En fait, il s'était hardiment déclaré dans la question d'Orient, dans celle du retour des cendres de Napoléon Ier contre les engouements populaires; en principe, nous avons rappelé que jusqu'en 1848 il n'avait admis que sous réserve le suffrage universel. C'est donc bien du jour où il eut moins de confiance en lui-même qu'il en eut trop dans la foule.

Sans doute Lamartine n'a pas dès lors perdu toute sa finesse et dépouillé toutes ses doctrines. On retrouve en lui l'homme d'ordre tel qu'on l'avait connu dans les premières années de sa carrière politique, lorsque, à propos de la discipline dans l'armée il soutient que la loi ne doit parler aux soldats que d'obéissance passive et que la prudence lui interdit de prévoir les cas où la conscience tient en effet un autre langage. On s'explique de la même façon qu'il ait voté contre la proposition des questeurs qui n'assurait à l'Assemblée qu'une protection illusoire; car au 2 décembre les troupes que ses bureaux auraient requises n'eussent pas répondu à leur appel, et, quant aux corps à qui l'on

(1) VIe vol., p. 294, 295, 304, 356.
(2) *Ibid.*, p. 580-584.
(3) *Ibid.*, p. 459.

conflerait d'une manière spéciale et permanente la garde des Chambres, ils seraient annihilés ou écrasés ou entraînés en cas de conflit, comme on l'a vu sous le Directoire et comme il est arrivé d'autre part à toutes les gardes royales avant et après cette époque ; en attendant ces crises, l'institution eût fomenté le despotisme militaire par la compétition entre les généraux du pouvoir exécutif et ceux du pouvoir législatif. Enfin Lamartine nous dirait que, quand un homme peut tout, la bonne politique conseille de satisfaire les désirs qu'il laisse percer pour l'empêcher de satisfaire lui-même les désirs qu'il dissimule : le 10 décembre 1848 avait donné la mesure de la popularité de Louis-Bonaparte ; puisqu'il voulait être réélu Président, il fallait y souscrire, pour qu'il ne se fît pas proclamer empereur. Lamartine, qui citait quelquefois les anciens à la Chambre, a pu se souvenir que Cicéron, pour prévenir Pharsale, avait supplié les Pompéiens de condescendre aux demandes de César. Mais en ce cas pourquoi Lamartine n'a-t-il pas imité plus complètement la sagesse de Cicéron ? C'est dans ses lettres intimes que celui-ci gourmandait l'esprit étroit des défenseurs de la Constitution; il ne les déconsidérait pas publiquement; il ne préparait pas l'opinion à supporter leur défaite. A juger d'ensemble la conduite de Lamartine après sa chute du pouvoir, on y voit un affaiblissement du caractère et de l'intelligence politique qu'il faut attribuer aux souffrances de son amour-propre. Il n'avait perdu ni son courage ni sa verve brillante ; les lettres que, de son lit où la fièvre le tourmentait, il dictait en novembre 1851 pour le journal *le Pays* sont aussi spirituelles, aussi chaleureuses que ses discours d'autrefois; il a gardé l'habileté de tacticien qui discerne les moyens de faire triompher une politique donnée. Mais sa politique, plus désintéressée encore que par le passé, est moins fière et moins digne de lui.

Jamais poète n'apportera dans la carrière des affaires publiques plus de qualités propres à l'homme d'action : talent de parole, intrépidité, vues neuves, élevées, souvent pratiques sur tous les sujets. Lamartine tient de sa génération, non seulement par sa facilité, mais par sa souplesse. De même que Hugo a pu aborder avec éclat presque tous les genres littéraires, Lamartine passa sans effort de la poésie lyrique aux débats du Parlement; il s'est trouvé aussi promptement à l'aise à la tribune d'une Chambre que Victor Hugo sur les planches d'un théâtre, et en a aussi vite appris les secrets. Mais il n'en demeurait pas moins accessible aux illusions du poète, aux faiblesses de l'homme de lettres et il a en somme plus nui qu'aidé au progrès de la liberté en France. — Eh!

dira-t-on, les autres hommes d'État de son temps n'ont-ils pas commis des fautes aussi lourdes ? L'obstination de Guizot à ne point céder ne fut-elle pas aussi inopportune que l'impatience de Lamartine ? — Nous ne le nions pas. Nous ne prétendons point que Lamartine ait été inférieur à ses rivaux. Mais il nous semble qu'une étude approfondie de sa vie politique autorise une hypothèse. Supposons-le né avec les mêmes facultés, élevé de la même manière, passant le même nombre d'années dans les ambassades, puis entrant à la Chambre des députés sans avoir jamais composé une pièce de vers. Il n'y aurait pas moins tranché sur la plupart de ses collègues par la générosité de son cœur ; il y aurait apporté son intelligence déliée par la diplomatie. Mais, tout en stimulant le gouvernement de Juillet, il ne se fût point départi peu à peu de son équité envers lui ; sous la République, il eût été moins sensible aux avances du prince qui semblait seul lui rendre justice, et on ne trouverait son nom mêlé ni à la Révolution de 1848, ni à celle de 1851.

Il n'est peut-être pas mauvais qu'un homme d'État s'amuse à composer des vers même médiocres, pourvu qu'il ne les montre pas ; mais il est certainement dangereux pour lui d'en avoir, à la connaissance du monde entier, composé jadis d'admirables.

Charles DEJOB.

RÉORGANISATION

DE

L'ENSEIGNEMENT MÉDICAL

EN FRANCE

RAPPORT AU PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MONSIEUR LE PRÉSIDENT,

J'ai l'honneur de vous soumettre deux décrets délibérés en conseil supérieur de l'Instruction publique, portant l'un réorganisation des études médicales, l'autre institution dans les Facultés des sciences d'un certificat d'études physiques, chimiques et naturelles. Je ne saurais mieux faire, pour vous en exposer les motifs, que de placer sous vos yeux les deux rapports présentés au conseil supérieur, le premier par M. Brouardel, doyen de la Faculté de médecine de Paris; le second, par M. Darboux, doyen de la Faculté des sciences de Paris.

I. — RÉORGANISATION DES ÉTUDES MÉDICALES.

(Rapport de M. Brouardel.)

Le projet que la commission chargée d'étudier la réforme des études médicales soumet à l'approbation du conseil a pour origine les observations présentées par les Facultés de médecine depuis plus d'un demi-siècle.

Le développement pris dans ces dernières années par les sciences, la nécessité d'initier d'une façon pratique les étudiants aux travaux de laboratoire, enfin la promulgation de la nouvelle loi sur l'exercice de la médecine, ont rendu urgente la solution de problèmes soulevés depuis de si longues années.

Ces diverses questions ont été, en ces derniers temps, soumises à des enquêtes successives, dans lesquelles se trouvent consignées les opinions des Facultés de médecine. Le projet ne fait que les résumer et les coordonner.

Malgré cette longue élaboration, le projet n'a pas été sans provoquer quelque émotion au dehors, surtout dans certaines écoles secondaires de médecine et de pharmacie.

Votre commission pense qu'il a été insuffisamment connu ou mal compris, et que, par suite, quelques explications sont nécessaires pour montrer qu'il ne contient aucune disposition sur laquelle les opinions

médicales, appelées à se prononcer de la façon la plus précise, n'aient été à peu près unanimes, qu'il répond aux nécessités de l'enseignement, enfin qu'il ne supprime ni ne diminue aucun des privilèges dont jouissent actuellement les Facultés et les Écoles secondaires.

I. *Historique et état actuel.* — De tout temps les professeurs des Facultés de médecine, notamment les professeurs de physique, de chimie, d'histoire naturelle, se sont plaints que les étudiants en médecine abordaient les études médicales avec une préparation scientifique insuffisante; que, par suite, ces professeurs étaient obligés d'enseigner les éléments des sciences à des élèves qui auraient dû les posséder avant de s'inscrire dans les Facultés.

Ils ont fait remarquer à juste titre que les chaires de chimie, physique et histoire naturelle ont été créées par les Facultés de médecine dans le but non pas d'enseigner les sciences générales, mais d'en faire connaître les applications médicales à la physiologie, à la pathologie, à la thérapeutique, à l'hygiène, à la médecine légale, à la clinique. Les professeurs chargés de cet enseignement, placés en présence d'élèves n'ayant que des notions tout à fait insuffisantes sur la physique, la chimie, l'histoire naturelle générales, se sont trouvés dans la nécessité de les compléter et de consacrer la plus grande partie de leur temps, soit dans l'amphithéâtre, soit dans les travaux pratiques, à exposer les questions non médicales avec lesquelles les étudiants auraient dû être familiarisés avant d'entrer dans les Facultés. D'autre part, ils ne pouvaient donner à la partie essentielle de leur enseignement, celle qui est leur raison d'être à la Faculté, je veux dire aux applications des sciences à la médecine, que des développements très restreints. Ils n'auraient pas été compris par des élèves qui n'avaient pas encore abordé l'étude de l'anatomie, de la physiologie et de la médecine.

Les élèves eux-mêmes, convaincus que la possession du grade de bachelier ès sciences restreint suffisait à prouver qu'ils connaissent ces sciences, n'apportaient à leurs études, dans cette première année, qu'une ardeur très mal soutenue. Pour eux, la date réelle de leur entrée à la Faculté de médecine était celle qui leur ouvrait les portes des pavillons de dissection, c'est-à-dire la deuxième année.

Les plaintes étaient unanimes et les résultats du premier examen de doctorat, subi à la fin de la première année, montrent que, malgré le zèle des professeurs, plus du tiers des étudiants en médecine, et quelquefois la moitié, échouait à cette épreuve deux ou trois fois, et qu'un grand nombre d'entre eux, découragés, renonçaient définitivement aux études médicales.

Dans le programme actuel des études, lorsque l'étudiant a accompli cette première année de scolarité, il ne trouve plus, pendant toute la durée de ses études médicales, un cours ou une conférence destinés à lui montrer les applications des sciences physiques, chimiques ou naturelles à la médecine. Il en résulte que, par suite de l'insuffisance de leur préparation avant d'entrer à la Faculté de médecine, les étudiants reçoivent incomplètement l'enseignement de la physique, de la chimie et de l'histoire naturelle générales et plus incomplètement encore celui de leurs applications à la médecine.

Ce vice du programme des études médicales a été signalé de tous temps. Je n'en citerai qu'une preuve. Dans la haute commission des

études médicales, réunie en 1845 sous la présidence du ministre de l'Instruction publique, M. de Salvandy, Orfila disait, dans la séance du 23 décembre : « A l'époque où fut faite la loi du 19 ventôse an XI, on ne s'occupait pas des sciences dites accessoires, qui sont devenues d'une si grande importance aujourd'hui et qui exigent au moins une année d'études », et, appuyé par Dumas, il demandait que la scolarité des études médicales fût portée à cinq ans. De son côté, le doyen de la Faculté de Strasbourg, Coze, demandait que le baccalauréat ès sciences (alors il n'était pas restreint) fût acquis avant d'entrer à la Faculté de médecine comme sous le régime de 1827 à 1831. On croirait, en lisant ces procès-verbaux, assister aux discussions de l'époque présente.

L'unanimité des réclamations présentées depuis lors par les diverses Facultés a suscité diverses enquêtes; je m'en tiendrai à celles que l'administration a provoquées en 1890 et 1892.

En 1890, la question était ainsi posée par une circulaire ministérielle : « Création d'une série de la seconde partie du baccalauréat propre aux futurs étudiants en médecine et comprenant la physique, la chimie et l'histoire naturelle avec des épreuves pratiques. Organisation dans les Facultés des sciences d'une année d'études correspondant à ces matières. Distribution des matières de l'enseignement médical en quatre années. »

En 1892, la circulaire ministérielle du 9 mai posait la question un peu différemment :

« 1. Organisation dans les Facultés des sciences, après des études, secondaires complètes, y compris la classe de philosophie, d'une année d'études théoriques et pratiques, comprenant la physique, la chimie et l'histoire naturelle, à la place du baccalauréat ès sciences restreint et de la première année du programme actuel des Facultés de médecine.

« 2. Organisation de quatre années d'études médicales, y compris les applications des sciences physiques et naturelles à la médecine; remaniement des examens de manière à en faire rentrer une partie dans la durée de la scolarité. »

Il y a lieu de remarquer qu'en ce qui concerne l'organisation des études médicales et la préparation scientifique nécessaire à ces études, les questions posées aux Facultés en 1890 et 1892 sont identiques; la différence ne porte que sur les études secondaires préalables. En 1890, on demandait si elles ne pouvaient pas s'arrêter à la rhétorique. En 1892, on admet qu'elles comprendront nécessairement une année de philosophie.

Ce changement s'explique par deux raisons. D'abord, dans la section permanente, on a élaboré de nombreux projets dans le but de faire tenir dans une seule année la classe de philosophie et l'année de préparation des sciences physiques et naturelles; on n'a pu aboutir à un plan véritablement satisfaisant et on a dû y renoncer. Puis les Facultés de médecine, qui avaient soulevé la question de la suppression ou de la transformation de la classe de philosophie, se sont ensuite prononcées à une grande majorité contre toute modification de cette classe.

Analysons maintenant les réponses que les diverses Facultés ont faites aux questions posées en 1890 et 1892.

1. La Faculté de médecine de Paris. — (1890) Les aspirants à la Faculté de médecine feront une année d'études scientifiques préparatoires à la médecine. Voté à l'unanimité.

2. Cette année d'études préparatoires sera organisée dans les Facultés des sciences. Adopté par 17 voix contre 6.

En 1892, la réponse est encore affirmative sur le mode d'organisation des études médicales et des études scientifiques préparatoires. Seulement l'assemblée demande qu'un examen soit institué pour l'entrée dans la Faculté, et, dans le cas contraire, elle demande que l'enseignement préparatoire soit rattaché aux Facultés et écoles secondaires de médecine tout en étant distinct et séparé de la scolarité médicale.

Disons de suite que cet examen d'entrée subi à la Faculté de médecine par des élèves qui ne seraient pas étudiants en médecine a dû être écarté comme contraire aux principes mêmes des statuts universitaires.

Faculté de médecine de Bordeaux. — (1890). Elle répond affirmativement aux questions posées par la circulaire. Elle demande la suppression du baccalauréat restreint, la création d'une année préparatoire dans les facultés des sciences. En 1892, elle répond affirmativement sur l'organisation des études, demande une année d'études préparatoires et quatre années de scolarité médicale.

Faculté de médecine de Lille. — En 1890, elle répond affirmativement sur tous les points.

En 1892, elle se réfère à ses réponses de 1890.

Faculté de médecine de Lyon. — En 1890, elle répond affirmativement sur l'organisation des études. Elle préférerait que l'année préparatoire fût organisée dans les lycées plutôt que dans les Facultés des sciences.

En 1892, elle maintient l'ensemble de ses réponses, mais cette fois elle demande que l'année d'études préparatoires se fasse dans les facultés des sciences et non plus dans les lycées.

Faculté de médecine de Montpellier. — En 1890, les réponses sont affirmatives sur l'organisation des études. « La Faculté admet aussi que les Facultés de sciences soient chargées de l'enseignement de la physique, de la chimie, de l'histoire naturelle. Elle demande que cet enseignement soit fortement organisé, de manière que les élèves arrivent suffisamment préparés pour aborder immédiatement l'étude des sciences médicales proprement dites. »

En 1892, la Commission propose à la Faculté de revenir sur cette décision. L'assemblée semble avoir été assez divisée, car elle a voté deux projets parallèles : dans l'un, l'année préparatoire reste à la Faculté de médecine; dans l'autre, elle doit se faire en dehors de celle-ci. Mais le projet qui m'a été transmis se termine ainsi : Délibéré et adopté, le 7 juin 1892, avec préférence pour le projet B, celui qui demande que l'année préparatoire soit en dehors de la Faculté de médecine.

Faculté de Nancy. — En 1890, toutes les propositions de la circulaire ministérielle sont adoptées à l'unanimité; en 1892, Nancy maintient son adhésion.

Faculté de Toulouse. — En 1890, la Faculté de Toulouse n'existait pas encore; en 1892, elle est favorable au projet mis à l'enquête.

Malgré leur longueur, votre rapporteur a tenu à vous exposer complètement les résultats de cette laborieuse enquête. Le conseil sera ainsi convaincu que, pour résoudre une question posée presque dans

les mêmes termes depuis 1845, on a demandé toutes les opinions, et que celles-ci n'ont été émises qu'après des délibérations aussi mûries qu'elles ont été libres.

Ainsi, à l'unanimité, les Facultés demandent l'organisation d'une année de sciences physiques et naturelles préparatoire, aux études médicales, et à la très grande majorité elles désirent qu'elle soit organisée dans les Facultés des sciences.

Après discussion, votre Commission a pensé que l'une des causes principales de l'échec des tentatives antérieures, c'est que, par des considérations diverses, on avait confondu dans un même enseignement ce qui était d'ordre général et ce qui est d'ordre médical; que cette confusion avait empêché de tirer de ces études le profit que l'on était en droit d'en attendre pour les sciences médicales. Par suite, elle pense qu'il y a lieu de séparer définitivement ces deux parties : de ne laisser entrer dans les Facultés de médecine que des élèves déjà suffisamment instruits dans les sciences physiques et naturelles; d'organiser, dans les Facultés de médecine, l'enseignement de ces sciences dans un but exclusivement médical, convaincue que, maintenu dans les Facultés de médecine et les écoles, l'enseignement préparatoire ressemblerait trop à celui qui jusqu'à ce jour n'a donné que des résultats insuffisants.

II. *Durée de la scolarité. Durée des études.* — Les Facultés de médecine, en demandant une année préparatoire aux études médicales, n'ignorent pas qu'au point de vue de la scolarité, elles paraissent augmenter d'une année la durée des études telle qu'elle existe dans le régime actuel. Mais elles font remarquer :

1° Que si la durée de la scolarité semble prolongée d'une année, il n'en est pas de même de la durée réelle des études médicales.

Voici, en effet, ce que nous apprend le dépouillement des dossiers des 663 docteurs reçus à Paris en 1888 et 1889.

Durée des études médicales des docteurs français reçus en 1887-1889 et 1889-1889 à la Faculté de Paris.

De 4 à 5 ans	61
De 5 à 6 ans	113
De 6 à 7 ans	142
De 7 à 8 ans	91
De 8 à 9 ans	61
De 9 à 10 ans	46
De 10 à 11 ans	51
Plus de 11 ans	98
TOTAL	663

Il résulte de ce relevé que, sur ces 663 docteurs, plus de la moitié ont mis plus de sept ans à faire leurs études : les uns, parce que, laborieux entre tous, ils ont préparé les concours de l'internat et ont ainsi volontairement et très utilement prolongé leurs études; les autres parce que, sans préparer les concours, ils ont utilisé les laboratoires mis à leur disposition, fréquenté les cliniques spéciales; d'autres enfin, parce que leur scolarité a été interrompue par la maladie, par des échecs, etc. — Pour les meilleurs élèves, la durée des études varie de six à huit ans, et souvent même, pour les internes, elle atteint dix années,

On a bien souvent modifié le régime des études médicales, leur durée a peu varié. En 1845, Orfila donnait des chiffres analogues à la commission des études médicales; les relevés que j'ai faits pour les années 1855, 1865, 1875, sont presque identiques.

2° Les Facultés ont fait remarquer que cette augmentation de la durée de la scolarité n'est qu'apparente. Dans le régime actuel, après le baccalauréat ès lettres classique, les aspirants au doctorat doivent prendre le baccalauréat ès sciences restreint pour la partie mathématique.

La moitié des jeunes gens conquiert ce diplôme dans la même session que le baccalauréat ès lettres. L'autre moitié ne l'obtient qu'au bout de six mois, d'un an, parfois même de deux ans. Pour cette seconde moitié, l'année passée à faire les études préparatoires n'augmente en rien la durée des études. D'autre part, le projet abrège notablement la durée totale des études médicales. Dans le régime actuel, le troisième examen de doctorat (pathologie interne et externe) ne peut être subi que lorsque la scolarité est terminée, c'est-à-dire trois mois après la prise de la seizième inscription; d'après le projet, l'élève pourra passer ce même examen après la treizième inscription, c'est-à-dire neuf mois plus tôt que dans l'ancien régime.

En résumant cette discussion, on peut dire que, pour la moitié des élèves, ceux qui obtenaient dans la même session le baccalauréat ès lettres et le baccalauréat ès sciences restreint, la durée de la scolarité sera augmentée de trois mois; que pour l'autre moitié, ceux qui n'obtenaient le baccalauréat ès sciences qu'au bout de six mois ou un an, elle sera diminuée de neuf mois.

III. *Répartition des études et des examens.* — L'étudiant, en entrant à la Faculté de médecine, abordera immédiatement les études anatomiques et les études cliniques. Pour pouvoir subir un examen de pathologie chirurgicale et médicale dès la treizième inscription, il faut que, pendant les trois premières années, il soit astreint à un stage hospitalier.

Pendant les deux premières années, il disséquera au cours du semestre d'hiver; pendant le semestre d'été, il fréquentera les laboratoires d'histologie, de physiologie, de physique, de chimie, d'histoire naturelle médicales. Quant à ces dernières sciences, elles seront réparties de telle façon qu'elles suivront l'étudiant pendant toute la durée de ses études, en adaptant le moment de la démonstration propre à ces diverses sciences aux diverses périodes de l'éducation de l'étudiant. Ainsi l'optique et l'acoustique seront rapprochées de la physiologie, et l'élève sera interrogé sur ces matières au deuxième examen; l'électricité médicale, si mal connue des médecins, précisément parce qu'elle n'est pas apprise aux élèves au moment où ils peuvent en étudier les applications aux affections nerveuses, fera partie du quatrième examen (thérapeutique). La chimie des humeurs, de la nutrition, fait médicalement partie du programme de la physiologie; leurs altérations, de celui de la pathologie générale ou spéciale : elles seront enseignées pendant la durée des études de troisème année. Les applications de la chimie à la thérapeutique, à la matière médicale, à l'hygiène, à la médecine légale se retrouveront au quatrième examen. La zoologie, la botanique, surtout par le rôle que jouent actuellement en pathologie et

en hygiène les parasites animaux et végétaux, seront étudiées pour le troisième et le quatrième examen.

Les laboratoires pratiques affectés actuellement à ces chaires serviront aux élèves, de manière à les familiariser avec les objets immédiats de leurs études.

Si quelques personnes ont pu craindre que l'enseignement des sciences ne fût abandonné, elles ont mal compris le projet. Ce n'est pas alors que les savants français ont fait faire, par les découvertes physiques et bactériologiques, un si grand progrès aux sciences médicales, qu'il serait venu à la pensée de l'un de nous de diminuer leur place dans les études médicales. Mais nous avons pensé que parler des applications médicales des sciences à ceux qui ignorent les éléments de la médecine était une erreur de méthode; que leur parler de ces applications au moment même où ils étudient la physiologie, la pathologie, la thérapeutique, était fécond pour l'enseignement, et j'ajouterai indispensable. On diagnostique les maladies aujourd'hui bien souvent par les recherches de laboratoire, soit par les procédés chimiques, soit par les examens bactériologiques. C'est ainsi maintenant que l'on décèle et que l'on confirme le diagnostic de la phtisie, que l'on détermine la nature d'une épidémie qui vient d'éclater.

L'étude des applications des sciences physiques, chimiques et naturelles suivra donc l'étudiant pendant tout le cours de sa carrière. En procédant ainsi, nous avons l'intime conviction que nous restituons aux études scientifiques leur véritable rôle dans l'éducation médicale.

IV. *Écoles de médecine de plein exercice et écoles préparatoires réorganisées.* — La loi du 30 novembre 1892 dit dans son article 1er : « Les inscriptions précédant les deux premiers examens probatoires pourront être prises, et les deux premiers examens subis dans une école préparatoire réorganisée. »

Le projet qui vous est soumis aurait pu s'en tenir à la lettre de ces dispositions. Mais l'administration, la section permanente et votre commission ont pensé qu'il y avait mieux à faire qu'à se tenir ainsi dans les termes stricts du texte législatif; elles ont pensé qu'il y avait lieu de demander aux écoles préparatoires des services plus grands; elles estiment que leur passé permet d'espérer qu'elles sont appelées à aider plus efficacement les Facultés de médecine dans l'organisation générale de l'enseignement médical.

Si l'on avait conservé l'ancien plan d'études, en transportant la préparation des sciences physiques et naturelles en dehors des Facultés et écoles de médecine, les écoles secondaires conservaient leurs élèves deux ans, et les écoles de plein exercice trois ans.

En même temps disparaissaient les chaires d'enseignements médicaux qui n'avaient plus d'objet dans ces écoles après la suppression de l'officier de santé.

Nous avons pensé qu'il y avait lieu de laisser les étudiants en médecine trois ans sous la direction des professeurs des écoles secondaires réorganisées, et quatre ans dans les écoles de plein exercice.

Si on veut bien tenir compte du rôle dévolu aux professeurs des sciences physiques et naturelles dans l'enseignement de la physiologie et de la pathologie, on verra que ces écoles conservent tout leur personnel et leurs élèves pendant le même laps de temps, et que leurs

laboratoires seront utilisés au plus grand profit de leurs élèves. Elles ne perdent rien, elles gagnent l'enseignement de la pathologie et de la médecine opératoire pour le doctorat que ne possédaient pas les écoles secondaires. Pour assurer l'influence de leurs professeurs, les examens, qui étaient passés devant un jury de professeurs délégués par les Facultés, seront subis dorénavant devant un jury composé d'un professeur de Faculté, président, et de deux professeurs de l'école elle-même.

Nous pensons que, dans ces conditions, les écoles de plein exercice et les écoles secondaires réorganisées attireront près d'elles plus d'étudiants encore que par le passé.

Quelques-unes de ces écoles ont témoigné une vive émotion en apprenant que la première année des études médicales serait placée en dehors des Facultés et écoles. Elles ont craint que ce transfert ne nuisît à leur recrutement : les unes parce qu'il n'y avait pas dans la ville même une Faculté des sciences; les autres, au contraire, parce que « elles avaient le périlleux honneur d'en posséder une ».

L'administration a pensé que les villes dans lesquelles il n'y avait pas, en même temps que l'école secondaire, une Faculté des sciences, pouvaient redouter à juste titre que les étudiants, obligés de passer une année dans une ville rivale, ne fussent amenés à les déserter. Elle a donc proposé, et votre commission a accepté, que dans les villes où il existe une école de plein exercice ou une école secondaire réorganisée, mais où il n'y a pas de Faculté des sciences, serait organisé l'enseignement scientifique préparatoire aux sciences médicales.

En un mot, les écoles secondaires ont pendant trois ans, les écoles de plein exercice pendant quatre ans, tous les privilèges des Facultés de médecine. Nous estimons que cette situation est supérieure à celle qu'elles possédaient, qu'elle est légitime, et nous sommes persuadés que si les écoles veulent sincèrement prendre part au mouvement scientifique, elles acquerront, comme quelques-unes ont déjà su le faire sous un régime moins favorable, une situation très élevée dans l'éducation de la jeunesse médicale.

Nous pensons avoir démontré que la réforme, déjà demandée en 1845 par Orfila, peut être et doit être effectuée en ce moment : les opinions exprimées par les diverses Facultés de médecine dans deux enquêtes successives lui sont favorables. Le projet n'augmente pas en réalité la durée de la scolarité. L'étude générale des sciences physiques, chimiques et naturelles précède l'entrée de l'étudiant dans la carrière; les professeurs de ces sciences dans les Facultés de médecine pourront réellement montrer quelles sont leurs applications à la médecine, en distribuant leur enseignement pendant toute la durée des études médicales; les écoles de plein exercice et les écoles secondaires réorganisées assureront pendant trois et quatre ans cet enseignement dans les mêmes conditions que les Facultés elles-mêmes.

Nous savons que quelques-uns de nos collègues, professeurs de sciences dans les Facultés de médecine, sont émus de cette réforme; ils avaient un plein succès dans leur enseignement. Mais je suis persuadé que le plaisir de développer oralement, devant un auditoire nombreux, mais insuffisamment préparé, les éléments de la science ne les illusionne pas au point de leur faire méconnaître ce que la science médicale est en droit d'attendre d'eux.

Au lieu d'un succès apparent, très flatteur, ils auront la satisfaction plus haute de contribuer vraiment au bien des études et au progrès de la science, d'exercer une influence efficace et féconde en enseignant aux étudiants en médecine ce qui fait partie essentielle de leur éducation médicale, au moment précis où ils peuvent vraiment recevoir cet enseignement. Nous pouvons compter sur leur concours, car ils sont convaincus comme nous que l'avenir appartient aux élèves qui connaîtront le mieux, en sortant des Facultés de médecine, les méthodes des sciences physiques et naturelles.

En tous cas, alors même que la réforme troublerait les habitudes de quelques-uns de nos collègues, nous croyons avoir établi que l'intérêt de l'élève est de trouver toujours à côté de ceux qui lui enseignent à observer, à analyser les maladies, le maître qui lui apprendra les ressources de la méthode expérimentale, contrôle indispensable de nos procédés cliniques.

Tel est, en résumé, l'ensemble des vues qui ont guidé tous ceux qui, depuis un certain nombre d'années, ont étudié ces projets de réforme.

S'ils ont varié dans l'appréciation de quelques détails, ils n'ont pas varié sur le but à atteindre : associer les sciences expérimentales aux études médicales proprement dites, de façon à maintenir notre enseignement médical au rang qu'il ne doit pas perdre.

II. CERTIFICAT D'ÉTUDES PHYSIQUES, CHIMIQUES ET NATURELLES

(Rapport de M. Darboux.)

La commission que vous aviez chargée d'examiner le projet de décret relatif au certificat d'études physiques, chimiques et naturelles a dû attendre, pour commencer ses travaux, les décisions d'une autre commission, celle à laquelle était confié l'examen des projets relatifs aux études médicales. Le président de cette commission nous ayant fait connaître qu'à l'unanimité elle adoptait avec quelques changements de détail, le projet de décret soumis à son examen, qu'elle proposait de réorganiser les études médicales conformément aux vœux répétés des Facultés de médecine et qu'elle réclamait l'organisation préalable, en dehors de ces Facultés, d'un enseignement des sciences physiques, chimiques et naturelles capable de donner aux futurs médecins les notions de ces sciences, tant théoriques que pratiques, qu'ils doivent nécessairement posséder pour aborder avec fruit les études médicales proprement dites, notre tâche se trouvait nettement définie. Nous avions à nous demander quelle serait la meilleure organisation de cet enseignement, où il fallait le placer pour qu'il pût produire les meilleurs résultats.

L'examen détaillé de cette question nous a conduit à accepter avec des modifications insignifiantes le projet qui nous était renvoyé. Pour entraîner votre conviction, le rapporteur n'aura qu'à mettre sous vos yeux un résumé de la discussion très complète qui a eu lieu dans le sein de la commission.

Nous avons dû nous demander d'abord quelle devait être la nature du nouvel enseignement.

La réponse à cette question nous était indiquée par les termes mêmes dans lesquels elle nous était posée. Dans le projet qui vient de

vous être rapporté et que vous avez approuvé, les Facultés de médecine se réservent de la manière la plus complète l'étude des applications des sciences physiques et naturelles aux diverses branches de l'art de guérir; mais elles réclament des étudiants initiés déjà aux éléments de ces sciences. L'enseignement nouveau doit donc être avant tout un enseignement général et non pas un enseignement d'application.

Mais comme le médecin n'est pas un théoricien, mais un homme de pratique, le nouvel enseignement doit être, en même temps que théorique, pratique et expérimental. C'est dans les laboratoires, au contact du maître, et non dans le livre, que l'élève acquiert une connaissance véritablement vivifiante des sciences expérimentales.

Pour qu'il puisse avoir au plus haut degré ce double caractère indispensable, pour qu'il soit à la fois général et pratique, où convient-il de placer cet enseignement? Deux solutions seulement pouvaient être examinées : la première consistait à le placer dans les lycées et collèges; l'autre, dans les Facultés des sciences.

En faveur de la première de ces solutions, un de nos collègues a fait valoir les raisons suivantes :

L'attribution de l'enseignement nouveau aux lycées et collèges peut seule maintenir l'équilibre du plan d'études secondaires si sagement organisé en 1890. Ce plan d'études comprend un examen de rhétorique commun à tous, sanction nécessaire des études littéraires; puis, au-dessus de la rhétorique, il devait comprendre trois examens distincts, correspondant aux besoins et aux aptitudes des élèves, lettres philosophie, lettres mathématiques, et une troisième série que l'on avait promis d'organiser : lettres sciences physiques et naturelles.

Le baccalauréat lettres mathématiques convient surtout aux élèves qui se destinent aux écoles. On n'y a fait qu'une part restreinte aux sciences physiques, et l'on n'y a pas introduit de sciences naturelles. Il résulte de là que, si l'on n'organise pas le baccalauréat ès sciences physiques et naturelles, le plan d'études restera incomplet et les programmes des études secondaires demeureront sur ce point inférieurs à ceux des écoles normales primaires.

Ce baccalauréat qu'on n'a pas encore organisé ne devait pas répondre aux seuls besoins des futurs étudiants en médecine; il convenait aussi à tous ceux qui n'ont pas besoin d'une culture mathématique très développée; fils d'industriels et d'agriculteurs, et à tous les jeunes gens que leurs aptitudes et leurs goûts portent vers les sciences physiques et naturelles.

Le projet de décret laisse ces dernières sciences, au point de vue de l'enseignement secondaire, dans un état de faiblesse et d'infériorité que l'on ne peut concevoir quand on pense à l'importance qu'elles ont prise dans nos sociétés. Au lycée, on n'enseigne l'histoire naturelle que dans la classe de philosophie et encore d'une manière très élémentaire. A quoi servait-il alors de fonder une agrégation des sciences naturelles?

Le projet de décret constitue un empiétement regrettable de l'enseignement supérieur sur l'enseignement secondaire, parce que les études que l'on veut organiser dans les Facultés des sciences ne peuvent être que secondaires, étant donnée l'instruction scientifique des jeunes gens qu'on y appelle. Tout enseignement supérieur a besoin d'une base solide; c'est l'enseignement secondaire qui doit l'établir.

L'enseignement secondaire a pour but de faire la discipline de l'esprit pour chaque ordre de sciences. Cette discipline de l'esprit s'obtient par la classe et par le devoir, par le contact du professeur et de l'élève. Dans les Facultés, le contact ne pourra être obtenu au même degré, par suite d'un nombre trop grand des élèves, qui pourraient être répartis d'une manière plus utile dans les divers établissements de l'enseignement secondaire. Pourquoi l'année de sciences physiques et naturelles n'a-t-elle pas produit de meilleurs résultats dans les Facultés de médecine? Parce que les élèves y étaient trop nombreux. Il en sera de même dans les Facultés des sciences.

D'autre part, croit-on que les familles accepteront avec faveur le régime proposé? Non pas seulement parce qu'il soustraira trop tôt les jeunes gens à l'influence si bienfaisante et si nécessaire des lycées, mais parce qu'il augmentera les sacrifices pécuniaires qu'elles auront à faire. A ce point de vue, le projet n'est pas démocratique.

Au point de vue financier, le projet est aussi désavantageux. C'est dans l'enseignement secondaire que l'enseignement projeté pourrait être organisé aux moindres frais. Un certain nombre de professeurs n'atteignent pas le maximum d'heures de service qui leur est imposé par les règlements. En complétant leur service, en attribuant aux autres des heures supplémentaires, la dépense serait minime.

Ce personnel est tout prêt. Il demande l'enseignement en question parce qu'il sent qu'il peut s'en acquitter à son honneur et parce qu'il sent aussi que la tâche qui lui est laissée aujourd'hui n'est pas en rapport avec les grades que l'on exige de lui. Aurait-on de la défiance à son endroit? Les résultats qu'il obtient dans la préparation aux écoles suffiraient à répondre.

Ce projet est donc nuisible à l'enseignement secondaire parce qu'il décapite une de ses branches les plus importantes et aussi parce qu'il lui refuse une arme puissante contre la concurrence qui lui est faite. Beaucoup d'élèves de l'enseignement libre viennent chercher l'enseignement scientifique dans les lycées. Y organiser l'enseignement des sciences physiques, ce serait fournir à nos établissements un nouveau moyen de propagande universitaire.

Enfin le projet de décret est une première brèche à l'enseignement secondaire. N'est-il pas à craindre que plus tard on n'en fasse d'autres? Ne songera-t-on pas à transporter dans les Facultés les classes de mathématiques spéciales et de philosophie?

Telles sont, résumées aussi fidèlement et aussi complètement que possible, les observations présentées en faveur de la première solution.

Avant d'aborder les raisons invoquées en faveur de l'autre solution, il importe de relater un certain nombre d'observations et de déclarations préjudicielles.

Tout d'abord, il ne s'agit en aucune façon de décapiter l'enseignement secondaire. Pour le décapiter, il faudrait lui enlever quelque chose. Or, que lui enlève-t-on? Rien. Où sont les élèves en question? Dans l'enseignement supérieur. On propose simplement de les faire passer de la Faculté de médecine à la Faculté des sciences. Élèves de l'enseignement supérieur, ils restent élèves de l'enseignement supérieur.

On ne saurait donc parler de brèche faite à l'enseignement secondaire. Par suite, la crainte exprimée au sujet des classes de philosophie

et de mathématiques spéciales est chimérique. D'ailleurs, sur ce point, l'administration a fait les déclarations les plus nettes et les plus énergiques. Non seulement elle n'a jamais songé à transporter les classes de philosophie et de mathématiques spéciales des lycées aux Facultés, mais elle a déclaré qu'un tel projet serait une véritable folie, plus dangereuse pour l'enseignement supérieur que pour l'enseignement secondaire lui-même.

Il ne s'agit pas davantage d'abaisser pour les futurs étudiants en médecine l'âge auquel ils passent des lycées dans l'enseignement supérieur. Cet âge sera demain ce qu'il était hier. C'est seulement une fois leurs études secondaires terminées, une fois la philosophie faite, une fois bacheliers, que les jeunes gens seront admis à la Faculté. La seule différence est, pour la première année, une différence de lieu, Faculté des sciences et non plus Faculté de médecine; ce n'est pas une différence d'âge.

Il ne s'agit pas davantage d'augmenter les dépenses des familles. En fait, votre commission de médecine l'a établi de la manière la plus probante, la durée des études ne sera pas accrue. Je ne saurais mieux faire que de m'en référer sur ce point à ce que vous venez d'entendre.

Enfin, il ne s'agit pas non plus de contester la compétence des professeurs de l'enseignement secondaire. Elle est hors de cause comme elle est hors de contestation. Presque tous les professeurs de Faculté ont été professeurs de lycée; ils s'en souviennent et s'en honorent. A leurs yeux, l'enseignement public est un et ils ne peut y avoir entre les divers ordres d'enseignement d'autre rivalité que celle du bien public.

Ces remarques faites, nous pouvons aborder les arguments qui ont déterminé l'adhésion de votre commission.

La vraie question, l'unique question, est d'organiser le nouvel enseignement dans les conditions les plus favorables à son succès, à l'intérêt des études et au bien du pays.

Pour la résoudre ce n'est pas par définitions abstraites qu'il faut procéder. Où commence l'enseignement secondaire, où finit-il? Où commence l'enseignement supérieur? On peut faire à ces questions des réponses théoriques différentes. D'une manière générale, comme l'a fait remarquer un de nos collègues, ce qui caractérise l'enseignement supérieur, ce ne sont pas les matières enseignées, ce sont les méthodes. Des matières fort élémentaires seront légitimement un objet d'enseignement supérieur, si elles sont enseignées par ces méthodes qui apprennent à l'élève à se rendre compte par lui-même. Or, tel doit être le caractère de l'enseignement que nous demandent les Facultés de médecine. Elles réclament des étudiants qui à des connaissances théoriques joignent une certaine pratique des expériences et des manipulations, c'est-à-dire des procédés qui seuls apprennent à se rendre compte des phénomènes, à les vraiment comprendre.

D'ailleurs, dans ces sortes de questions ce ne sont pas seulement les idées théoriques, ce sont surtout les faits qui doivent nous guider. On juge les choses par leurs résultats; on ne peut prévoir les résultats que par les faits.

Recherchons donc, d'après les faits, de quel côté, lycée ou Faculté des sciences, il y a lieu d'attendre les meilleurs résultats.

On pourrait prétendre tout d'abord que l'organisation nouvelle serait limitée à quelques lycées, un par académie, à celui qui est voisin de la Faculté des sciences, de la Faculté ou de l'École de médecine. — Cette solution serait impraticable. Il y a environ 1 200 élèves de première année dans les Facultés de médecine; sur ce nombre 7 à 800 au moins sortent des lycées et collèges de l'État. Les répartir comme il vient d'être dit serait avoir dans chacun des lycées choisis, sauf Paris où il pourrait y en avoir plusieurs, des groupes de 60, de 80 et même de 100 élèves. Sans rechercher si ce serait un bien pour la discipline générale de ces lycées, où seraient les laboratoires pour un si grand nombre d'élèves? Ils n'existent pas et on ne pourrait les construire. On en viendrait peut-être, comme il a été suggéré, à emprunter ceux des Facultés des sciences. Mais alors c'est placer le nouvel enseignement à la Faculté des sciences, en hospitalisant au lycée les élèves dont les familles demeurent dans d'autres villes.

Mais il ne serait pas possible de limiter le nouvel enseignement à quelques lycées. Fatalement on serait promptement conduit à le mettre partout, dans les collèges aussi bien que dans les lycées. Faut-il rappeler l'exemple des classes de mathématiques spéciales au nombre de 47, des préparations particulières à Saint-Cyr au nombre de 67? Ces chiffres excessifs sont là pour prouver que l'administration est souvent forcée d'aller bien au delà de ce qui serait nécessaire. Pour le nouvel enseignement elle serait moins libre encore. En le déclarant partie intégrante de l'enseignement secondaire, d'avance on justifierait toutes les réclamations des familles. Et ces réclamations se produiraient partout, car les futurs étudiants en médecine sont disséminés partout, dans les collèges autant que dans les lycées. Et puis, sans parler des rivalités locales et de l'action inévitable des influences, il y a la concurrence des établissements libres. Là où l'État refuserait d'avoir dans ses lycées et dans ses collèges la préparation à la carrière médicale, l'enseignement libre l'organiserait dans sa maison. Et l'État serait bien forcé d'en faire autant.

Nous avons vu ce que devait être cet enseignement nouveau.

Voyons ce qu'il pourrait être dans ces conditions.

Pour qu'il soit sérieux, il faut, avons-nous dit, qu'il soit, en même temps que théorique, pratique et expérimental. Or, dans les lycées, les locaux manquent pour les laboratoires. Pour les créer, la dépense serait considérable et hors de proportion avec les résultats.

Le matériel fait également défaut. Il y a bien dans chaque lycée un cabinet de physique, mais il y manque l'outillage à mettre aux mains des élèves pour les manipulations de physique, de chimie et d'histoire naturelle. Cela, il faudrait le créer de toutes pièces. En évaluant la dépense de 60 000 francs par lycée, chiffre minimum et probablement insuffisant, ce serait au total, et sans parler des locaux, une première mise de fonds de plus de 6 millions. Et l'on ne compte pas les collèges.

Le personnel des professeurs n'est pas assez nombreux. Faire état des heures dues par chaque professeur sur son maximum de service, et d'heures supplémentaires qui lui seraient attribuées, serait un expédient néfaste; car, suivant une parole expressive employée dans la commission, ce serait constituer l'enseignement nouveau avec des « rognures ».

Il faudra donc créer des emplois de professeurs à peu près dans tous les lycées, toujours sans parler des collèges.

Avec des professeurs, et autant que des professeurs, il faut des chefs de travaux compétents.

Il n'en existe pas dans les lycées. Deux au moins seraient nécessaires dans chaque établissement; un pour la physique et la chimie, un pour l'histoire naturelle. Ce serait donc plus de deux cents emplois nouveaux, toujours sans parler des collèges.

Il faut aussi des préparateurs. Il y en a dans les lycées, mais en nombre tout à fait insuffisant: 2 dans les grands lycées de Paris, 1 dans les autres; 25 à 30 en province, où la fonction est le plus souvent remplie par un répétiteur. De plus, ces préparateurs ne sont pas spécialisés; ils sont également pour la physique, la chimie, l'histoire naturelle. Cela suffit avec la nature de leur travail actuel. Mais ce serait insuffisant pour une bonne organisation de travaux pratiques qui exigent des spécialistes. Ce serait donc encore au minimum 200 nouveaux emplois, toujours sans parler des collèges.

Enfin, il faudrait assurer les dépenses matérielles des travaux pratiques dans chaque établissement. De ce chef la dépense serait considérable.

D'après les chiffres très précis soumis à la commission, la dépense annuelle, en dehors des frais de premier établissement, ne s'élèverait pas à moins de 1 million et demi, rien que pour les lycées. A ce compte, déduction faite des frais d'études, chaque élève coûterait à l'État plus de 20 000 francs par an.

En présence de ces chiffres qui n'ont rien d'exagéré si l'on veut une bonne organisation des études, il est probable que cette organisation ne se ferait pas. Il est plus probable que les choses se passeraient de la façon suivante :

On se bornerait à quelques créations d'emplois; on demanderait aux professeurs un complément ou un supplément de service; on limiterait les travaux pratiques à de rares exercices, aux moins coûteux; l'enseignement ne recevrait pas le caractère pratique et expérimental qu'il doit avoir, il serait donné au tableau noir au lieu de l'être surtout au laboratoire. Et le résultat, c'est qu'on aurait recommencé, à peu de chose près, l'histoire du baccalauréat restreint, condamné depuis longtemps; c'est qu'on n'aurait pas donné aux Facultés de médecine ce qu'elles sont en droit d'attendre; c'est qu'on aurait stérilisé un germe qui peut et doit être fécond.

Il serait inutile de compter sur les jurys d'examen pour faire prendre aux choses une meilleure tournure. Quand il s'agit d'une école où l'on entre par concours, la concurrence élève le niveau. Quand il s'agit d'un examen proprement dit, il en est autrement. Ce n'est pas par le programme, ce n'est pas par la sévérité des examinateurs, c'est par la force ou la faiblesse moyenne des candidats que s'établit le niveau moyen des études.

Examinons maintenant l'autre solution, celle qui consiste à placer le nouvel enseignement dans les Facultés des sciences.

Vous savez quelles transformations profondes se sont accomplies depuis vingt ans dans ces établissements.

Partout leurs locaux ont été rebâtis et agrandis; elles ont mainte-

nant, pour tous les ordres de sciences expérimentales, de vastes laboratoires. Si quelque part ils sont encore trop petits, le remède sera facile. Pour une Faculté, ce n'est pas comme pour les lycées qui ne peuvent s'agrandir que par l'acquisition de terrains et la construction de bâtiments contigus. Un baraquement suffit, sur un terrain plus ou moins voisin. Et ce n'est pas nous, professeurs des Facultés de Paris, qui pourrions oublier les services rendus à l'enseignement supérieur par les baraquements et les salles Gerson.

Pour le matériel il existe partout complet, admirable.

Le personnel des maîtres? Sans doute il faudra l'augmenter. Mais cette augmentation sera faible en comparaison de celle que nous examinons tout à l'heure.

Le personnel des chefs des travaux et des préparateurs? Les Facultés l'ont, habile, expérimenté. Elles ont mis quinze ans à le former. S'il faut en augmenter les cadres, la dépense en sera minime par rapport à ce qu'elle serait dans les lycées et les collèges.

Enfin, elles sont largement dotées en ce qui concerne les frais annuels de laboratoires et de travaux pratiques.

D'après les évaluations soumises à la commission, l'augmentation des dépenses ne dépassera pas l'augmentation des recettes.

Au point de vue intellectuel, les Facultés des sciences sont pleinement en mesure, et mieux que qui que ce soit, d'assurer cette discipline de l'esprit, en vue d'un ordre particulier de sciences, que celui de nos collègues qui proposait de placer le nouvel enseignement dans les lycées estimait à bon droit nécessaire. Une telle discipline résulte moins en effet de la leçon du maître que de son contact, et de l'atmosphère dans laquelle vit l'étudiant. Or, ceux des professeurs de Faculté qui sont voués aux sciences expérimentales vivent dans leurs laboratoires avec leurs auxiliaires, en communication constante avec leurs élèves. Dans ces laboratoires, les élèves sont pour ainsi dire enveloppés par la science; ils en manient les appareils; ils les voient en action; tout leur parle d'elle, les choses aussi bien que les maîtres. C'est là seulement qu'on peut vraiment s'imprégner de son esprit et le comprendre pleinement.

Au reste, nous avons plus et mieux que des espérances et des promesses. L'administration a pensé que dans une pareille matière une expérience était utile. Avec l'assentiment de votre section permanente, elle a réalisé cette expérience à Toulouse. Voilà trois ans déjà que dans cette ville les étudiants en médecine de première année reçoivent l'enseignement des sciences physiques, chimiques et naturelles à la Faculté des sciences. L'expérience a réussi; les résultats sont des plus satisfaisants. Les doyens de la Faculté de médecine et de la Faculté des sciences ont chargé celui de nos collègues qui appartient aux Facultés de Toulouse de nous en apporter le témoignage. Nous l'enregistrons comme une garantie de fait à l'appui du projet.

Il me reste à vous faire connaître un autre ordre de considérations dont votre commission a été particulièrement touchée. L'enseignement à créer est général. Destiné aux futurs médecins, il peut aussi servir à d'autres.

En outre des jeunes gens qui entrent dans les écoles spéciales, comme l'École centrale et l'Institut agronomique, un grand nombre

qui se destinent aux carrières industrielles ou agricoles auraient besoin d'un enseignement pratique approprié. Quelques Facultés des sciences, Lyon, Nancy, par exemple, ont spontanément cherché à combler cette lacune. Et l'expérience a montré que ceux de leurs élèves auxquels elle a donné une instruction pratique sans doute, mais générale, réussissaient de la manière la plus heureuse dans l'industrie.

Il nous a semblé qu'à ce point de vue, le nouvel enseignement pouvait produire d'heureux résultats. En même temps qu'il donnera aux futurs médecins une préparation scientifique indispensable, il pourra le donner aussi à d'autres et devenir ainsi, dans certains centres, le point de départ d'un enseignement technique utile à notre industrie nationale. Aussi les conditions particulières d'accès au doctorat en médecine étant déterminées par un décret spécial, vous proposons-nous d'ouvrir l'enseignement projeté aux bacheliers de tout ordre.

Nous faisons plus : dans une pensée sainement démocratique, et nous appuyant sur les résultats déjà obtenus à Lyon et à Nancy, nous vous proposons de l'ouvrir aussi, après constatation de leur aptitude, à des sujets d'élite sortis de l'enseignement primaire. Nous serons heureux de voir s'établir entre l'enseignement supérieur et l'enseignement primaire ce lien qui sera certainement utile à l'un et à l'autre.

Consultées depuis longtemps, conformément à une pratique libérale, les Facultés des sciences ont déclaré accepter l'enseignement nouveau. Elles ont aujourd'hui une tâche bien déterminée : préparation à la licence, à l'agrégation, au doctorat et recherches savantes. Cette tâche, elles la conserveront et s'y appliqueront comme par le passé. Elles ont, pour la remplir, une clientèle assurée qui est aujourd'hui de près de 1 900 élèves. En élargissant leurs cadres, en plaçant à côté des parties les plus élevées de leur enseignement d'autres cours plus élémentaires, d'autres travaux en apparence plus modestes, mais si utiles en réalité que les plus expérimentés de leurs maîtres seront en plus d'un lieu heureux d'en prendre leur part, les Facultés ont conscience de combler une lacune et de répondre à un besoin du temps présent. Il est impossible de méconnaître le rôle de plus en plus grand que prend la science pure dans l'activité et le travail de notre société. L'admirable développement de l'industrie chimique dans un pays voisin, de l'industrie électrique dans tous les pays ont eu pour agents, supérieurs ou subalternes, des hommes qui avaient suivi les cours des Universités ou qui sortaient d'instituts dirigés par des professeurs d'Universités. Nos Facultés, en échange de tout ce que le pays a fait pour elles, ne demandent qu'à lui rendre de tels services, c'est-à-dire à lui préparer des médecins connaissant dans la mesure indispensable ces sciences, dites accessoires, et que nous appellerions plus volontiers fondamentales, des industriels ou des agriculteurs mis au courant des méthodes scientifiques et aussi, plus d'une fois sans doute, des savants éminents dont les aptitudes seraient restées ignorées et sans utilité.

En conséquence, votre commission vous propose, à la presque unanimité, et sauf quelques changements de détail, l'adoption du projet qui vous est soumis.

Agréez, monsieur le Président, l'hommage de mon profond respect.

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

R. Poincaré.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes;

Vu les décrets des 20 juin 1878, 23 juillet 1882 et 5 août 1884, relatifs au doctorat en médecine;

Vu les décrets des 1er août 1883 et 31 juillet 1893, relatifs aux écoles de plein exercice et préparatoires de médecine et de pharmacie;

Vu le décret du 8 août 1890, relatif au baccalauréat de l'enseignement secondaire classique;

Vu le décret du 31 juillet 1893, relatif au certificat d'études physiques, chimiques et naturelles;

Vu la loi du 30 novembre 1892 sur l'exercice de la médecine;

Vu la loi du 27 février 1880;

Le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, décrète :

Article premier. — Les études en vue du doctorat en médecine durent quatre années.

Elles peuvent être faites :

Pendant les trois premières années, dans une école préparatoire de médecine et de pharmacie.

Pendant les quatre années, dans une Faculté de médecine, dans une Faculté mixte de médecine et de pharmacie ou dans une école de plein exercice de médecine et de pharmacie.

Art. 2. — Les aspirants au doctorat en médecine doivent produire pour prendre leur première inscription, le diplôme de bachelier de l'enseignement secondaire classique (lettres-philosophie) et le certificat d'études physiques, chimiques et naturelles.

Art. 3. — Ils subissent cinq examens et soutiennent une thèse.

Art. 4. — Les examens portent sur les matières suivantes :

Premier examen. — Anatomie, moins l'anatomie topographique. Épreuve pratique de dissection.

Deuxième examen. — Histologie; physiologie, y compris la physique biologique et la chimie biologique.

Troisième examen. — 1re partie. — Médecine opératoire et anatomie topographique.

Pathologie externe; accouchements.

2e partie. — Pathologie générale, parasites animaux, végétaux; microbes.

Pathologie interne; épreuve pratique d'anatomie pathologique.

Quatrième examen. — Thérapeutique, hygiène, médecine légale, matière médicale, pharmacologie, avec les applications des sciences physiques et naturelles.

Cinquième examen. — 1re partie. — Clinique externe; clinique obstétricale.

2e partie. — Clinique interne.

Thèse sur un sujet au choix du candidat.

Art. 5. — Le premier examen est subi entre la sixième et la huitième inscription; le second entre la huitième et la dixième; le troisième entre la treizième et la seizième; le quatrième et le cinquième après la seizième.

Art. 6. — Les notes obtenues par les candidats, soit aux travaux

pratiques, soit aux interrogations, soit dans les services cliniques où ils ont été régulièrement admis comme stagiaires, sont communiquées aux examinateurs par les soins du doyen. Il en est tenu compte pour le résultat de l'examen.

ART. 7. — Les étudiants inscrits dans les écoles de plein exercice et dans les écoles préparatoires réorganisées subissent le premier et le second examen devant l'école à laquelle ils appartiennent,

ART. 8. — Le jury est présidé par un professeur de Faculté délégué par le ministre.

Immédiatement après les épreuves, le président du jury adresse au ministre un rapport sur les résultats des examens.

ART. 9. — Les sessions d'examen ont lieu, dans les écoles de plein exercice et dans les écoles préparatoires réorganisées, deux fois par an, aux dates fixées par le ministre.

ART. 10. — Les étudiants inscrits dans les écoles préparatoires non réorganisées subissent le premier et le second examen devant une Faculté aux époques fixées par l'article 5.

En cas d'ajournement, ils sont tenus de se représenter devant la même Faculté.

ART. 11. — Les travaux pratiques de dissection, de laboratoire et le stage près les hôpitaux sont obligatoires.

Le stage près les hôpitaux est de trois ans au moins. Il doit comprendre un stage d'au moins un trimestre dans un service obstétrical.

Un arrêté ministériel fixera la durée des travaux de dissection et des autres travaux pratiques.

ART. 12. — Les quatrième et cinquième examens et la thèse doivent être subis devant la même Faculté.

ART. 13. — Les présentes dispositions seront mises à exécution à dater du 1er novembre 1895.

Les aspirants inscrits avant cette époque subiront leurs examens conformément au décret du 20 juin 1878.

Ils devront, en se faisant inscrire, justifier soit du baccalauréat ès lettres, soit du baccalauréat de l'enseignement secondaire classique (lettres-philosophie) et du baccalauréat ès sciences restreint pour la partie mathématique.

ART. 14. — Sont et demeurent abrogées toutes les dispositions antérieures contraires à celles du présent décret.

ART. 15. — Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera inséré au *Bulletin des lois* et publié au *Journal officiel*.

Fait à Marly-le-Roi, le 31 juillet 1893.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le ministre de l'Instruction publique,
des Beaux-arts et des Cultes,

R. POINCARÉ.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

Vu le décret du 28 juin 1878;

Vu le décret du 8 août 1890 relatif au baccalauréat de l'enseignement secondaire classique;

Vu la loi du 27 février 1870;

Le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, décrète :

ARTICLE PREMIER. — Il est institué dans les Facultés des sciences un enseignement préparatoire des sciences physiques, chimiques et naturelles.

ART. 2. — Sont admis à suivre cet enseignement les jeunes gens pourvus d'un diplôme de bachelier, et, après constatation de leur aptitude par la Faculté, les jeunes gens âgés de dix-sept ans au moins, pourvus, soit du brevet supérieur de l'enseignement primaire, soit du certificat d'études primaires supérieures.

ART. 3. — A la suite de cet enseignement et après examens subis devant les Facultés des sciences, il est délivré un certificat d'études physiques, chimiques et naturelles.

ART. 4. — Pour être admis à l'examen, les aspirants doivent justifier de quatre inscriptions trimestrielles et de leur participation aux travaux pratiques.

ART. 5. — L'examen est subi devant la Faculté dans laquelle le candidat a pris les quatre inscriptions.

Il comprend :

Une interrogation et une épreuve pratique de physique; une interrogation et une épreuve pratique de chimie; une interrogation et une épreuve pratique de zoologie ;

Une interrogation et une épreuve pratique de botanique.

Le tout conformément aux programmes qui seront déterminés par arrêté ministériel.

ART. 6. — Le jury est composé de trois membres de la Faculté.

ART. 7. — L'enseignement institué par le présent décret peut être organisé près les écoles de médecine de plein exercice et près les écoles préparatoires réorganisées, situées dans les villes où il n'existe pas de Faculté des sciences.

Les examens ont lieu sous la présidence d'un professeur d'une Faculté des sciences délégué par le ministre.

ART. 8. — Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera inséré au *Bulletin des lois* et publié au *Journal officiel.*

Fait à Marly-le-Roi, le 31 juillet 1893.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le ministre de l'Instruction publique,
des Beaux-Arts et des Cultes.

R. POINCARÉ.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

Vu le décret du 1er août 1883;

Vu les décrets du 25 juillet 1885, relatifs aux suppléants et aux chefs de travaux dans les écoles préparatoires de médecine et de pharmacie;

Vu le décret en date du 31 juillet 1893, relatif au certificat d'études physiques, chimiques et naturelles;

Vu le décret en date du 31 juillet 1893, relatif aux études en vue du doctorat en médecine;

Vu la loi du 30 novembre 1892;

Vu la loi du 27 février 1880;

Le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, décrète :

ARTICLE PREMIER. — Les articles 2, 6 et 11 du décret du 1er août 1883 relatif à la réorganisation des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie sont modifiés ainsi qu'il suit :

ART. 2. — Les professeurs titulaires sont au nombre de douze, savoir :

Un professeur d'anatomie descriptive,
Un professeur d'histologie,
Un professeur de physiologie,
Un professeur de pathologie interne,
Un professeur de pathologie externe et de médecine opératoire,
Un professeur de clinique médicale,
Un professeur de clinique chirurgicale,
Un professeur de clinique obstétricale,
Un professeur de physique,
Un professeur d'histoire naturelle,
Un professeur de chimie et toxicologie,
Un professeur de pharmacie et matière médicale.

ART. 6. — Les chefs des travaux sont au nombre de cinq, savoir :

Un chef des travaux d'anatomie et d'histologie,
Un chef des travaux de physiologie,
Un chef des travaux de médecine opératoire,
Un chef des travaux de physique et de chimie,
Un chef des travaux d'histoire naturelle.

Les grades à exiger des chefs de travaux sont :

1° Pour les chefs des travaux d'anatomie et d'histologie, de physiologie et de médecine opératoire, le diplôme de docteur en médecine;

2° Pour les chefs de travaux de physique et de chimie, le diplôme de docteur en médecine ou de pharmacien de 1re classe ou de licencié ès sciences naturelles.

Les suppléants prennent part à l'enseignement. Ils peuvent être chargés, sans concours, des fonctions de chef des travaux.

ART. 11. — Les villes sièges d'écoles préparatoires de médecine et de pharmacie contractent l'obligation :

1° D'assurer le service des trois cliniques médicale, chirurgicale et obstétricale;

2° De mettre à la disposition de l'école une ou plusieurs salles consacrées aux maladies des enfants.

La clinique médicale et la clinique chirurgicale doivent comprendre chacune cinquante lits au moins.

La clinique obstétricale ne peut en avoir moins de vingt.

ART. 2. — Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Marly-le-Roi, le 31 juillet 1893.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le ministre de l'Instruction publique,
des Beaux-Arts et des Cultes,

R. POINCARÉ.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

Vu l'article 30 de la loi du 30 novembre 1892;

Vu les décrets en date des 20 juin 1878 et 31 juillet 1893, relatifs aux études médicales;

Vu la loi du 27 février 1880;

Le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, décrète :

ARTICLE PREMIER. — Pour obtenir le diplôme de docteur en médecine, les officiers de santé doivent subir les épreuves du 3e, du 5e examen et de la thèse, conformément aux règlements en vigueur sur le doctorat en médecine.

ART. 2. — Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Marly-le-Roi, le 31 juillet 1893.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le ministre de l'Instruction publique,
des Beaux-Arts et des Cultes,

R. POINCARÉ.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

PARIS

Association générale d'Alsace-Lorraine. — Nous résumons ici le détail des subventions accordées par l'Association générale d'Alsace-Lorraine pour l'instruction des enfants et jeunes gens confiés à sa sollicitude. Le total des dépenses faites en 1892 pour l'instruction atteint la somme de 53 877 francs (sur un total de dépenses de 330 861 fr. 45), savoir : pour les boursiers propres de l'Association, 46 877 francs ; pour les boursiers du Conseil général de la Seine, 7 000 francs. Le total des boursiers, filles et garçons directement entretenus dans les établissements d'enseignement de tout ordre par l'Association, a été, en 1892-93 de 192, dont 41 à Paris et 152 en province. Les boursières ont été au nombre de 35, les boursiers au nombre de 157. En outre, 64 familles, comptant 192 enfants, ont reçu des subventions pour l'instruction : ce qui porte le total des pupilles de l'Association à 384. Ajoutons que depuis l'origine de la Société, il n'y a pas eu moins de 1 222 jeunes gens des deux sexes subventionnés par elle ; 838 ont terminé leurs études. En 1892-93, l'Association a entretenu à Paris 10 boursiers dans des établissements d'enseignement supérieur (Beaux-Arts, 1 ; École centrale, 1 ; École de médecine, 8) ; 24 boursiers dans les lycées, collèges et écoles supérieures de commerce. Dans les départements, 127 élèves de lycées et collèges ont fait leurs études aux frais de l'Association. Enfin, 127 boursiers ont été placés dans diverses institutions des départements. 35 jeunes filles ont été élevées comme boursières de l'Association dans des lycées, collèges et pensionnats ; de ce nombre, une seule figure dans un établissement d'enseignement secondaire de Paris (lycée Fénelon).

GRENOBLE

I. Discours du Recteur. — Nous relevons dans le discours prononcé par M. le recteur Bizos un passage qui nous paraît digne d'attention. Désireux de marquer la solidarité qui doit unir les différents ordres d'enseignement, l'honorable orateur ne craint pas de faire connaître aux membres de l'enseignement supérieur les progrès accomplis dans le domaine secondaire et primaire. L'état florissant des écoles primaires supérieures, les progrès de l'École nationale professionnelle de Voiron sont signalés, à côté du développement des lycées et collèges. Nous apprenons ainsi que les lycées de garçons du ressort ont gagné 110 élèves, les collèges communaux 14, les lycées de jeunes filles, 28. Les lycées de Gap et de Tournon se sont accrus respectivement de 67 et 32 écoliers. Ces recrues sont dues en grande partie à l'en-

seignement moderne, que le recteur de Grenoble tient à développer et à encourager. Très sagement il confie aux agrégés de l'enseignement classique les cours principaux de l'enseignement moderne. De cette façon, ce dernier prospérera, et deviendra un foyer de culture sérieuse, vraiment préparatoire à l'enseignement supérieur.

L'état de ce dernier inspire pleine satisfaction. L'honorable recteur signale un détail matériel propre à démontrer d'une manière frappante le progrès des études supérieures : l'école de médecine de Grenoble a pu verser, dans l'exercice écoulé, une somme de 20 894 francs dans la caisse municipale : cette somme, qui représente le produit des divers actes scolaires, est la plus élevée qui ait été produite jusqu'ici.

II. Rapport du Conseil général des Facultés. — Le Conseil général constate avec satisfaction l'union de plus en plus intime qui règne entre les différentes sections de l'enseignement supérieur; cette union se manifeste plus spécialement par une collaboration assidue aux Annales des Facultés.

Le département de l'Isère, la municipalité et la chambre de commerce de Grenoble entourent l'enseignement supérieur d'une sympathie qui se manifeste par des subventions importantes.

Vœux. — Le Conseil s'approprie et soutient les vœux suivants des Facultés :

1° *Médecine.* — L'École préparatoire demande que les Ecoles soient représentées au Conseil supérieur de l'instruction publique au moins par un délégué.

2° *Lettres et Sciences.* — Ces deux Facultés expriment le vœu de voir augmenter le nombre de leurs représentants au Conseil supérieur; la Faculté de droit s'associe à ce vœu.

3° *Droit.* — La Faculté demande plusieurs réformes : d'abord, la modification de la thèse de doctorat, qui ne porterait désormais que sur un sujet unique laissé au libre choix des candidats. D'autre part, les cours dits à option devraient être classés en deux séries, entre lesquelles l'étudiant serait tenu de choisir, de telle sorte que la décision de l'étudiant fût moins souvent dictée par des considérations étrangères à la science. La Faculté signale avec regret la décadence progressive des études de droit romain, et souhaite qu'il y soit porté remède. Enfin, elle voudrait avoir à sa disposition un crédit suffisant pour décerner chaque année un ou plusieurs prix aux meilleures thèses de doctorat.

4° *Sciences.* — La Faculté regrette de n'avoir pu obtenir du ministère la création d'une chaire de chimie industrielle, qui n'a pu fonctionner que grâce aux subventions réunies du Conseil général, du conseil municipal et de la chambre de commerce, et grâce aussi au dévouement du professeur qui a donné le cours.

La Faculté renouvelle le vœu de voir créer des conférences de sciences physiques divisées en deux parties, en groupant entre elles les matières qui offrent le plus d'analogie.

5° *Lettres.* — Le rapport du conseil général constate avec satisfaction le succès des cours publics du soir, organisés sous le patronage de la municipalité. La Faculté émet le vœu que l'étude de la philosophie, commencée au lycée, soit complétée dans un cours d'enseignement supérieur : ainsi l'on remédierait, dans une certaine mesure, à l'accroissement du nombre des demandes de dispenses d'âge présentées par les

candidats au baccalauréat. Enfin la Faculté regrette que l'affaiblissement déjà constaté des études classiques ne soit pas encore compensé par un relèvement suffisant de l'étude du français et des langues vivantes.

Bibliothèque universitaire. — Le nombre des volumes, à la fin de 1891, était de 25 254, thèses non comprises; le nombre des volumes entrés dans l'année, y compris les dons du ministère, a été de 836 ; les ouvrages en cours de publication et les périodiques ne figurent pas dans ce total. 4 730 volumes ont été communiqués dans les salles de lecture, 3 273 ont été prêtés aux professeurs et aux étudiants.

Association des étudiants. — Fondée en 1888, avec 80 adhérents, cette association compte aujourd'hui 232 membres actifs ou honoraires et 41 membres d'honneur. Les recettes, en 1891, ont été de 3 400 francs, les dépenses de 2 884 francs. L'association a été représentée par plusieurs délégués aux fêtes universitaires de Nancy.

III. Statistique particulière des Facultés. — 1° *Droit. Enseignement.* — Les cours et conférences ont été régulièrement faits, sans qu'il y ait à relever aucune circonstance exceptionnelle : toutefois, il importe d'accorder une mention spéciale aux conférences de M. le professeur Pillet sur le Droit de la Guerre. Ces leçons publiques, honorées de la présence d'un nombreux auditoire où l'on remarquait, outre une quantité considérable d'officiers, le général commandant la division, ont été réunies en un volume qui a reçu partout un accueil flatteur.

D'autre part, l'étude de M. le professeur Beaudoin sur le *Culte des empereurs dans les cités de la Gaule narbonnaise* a mérité une deuxième mention honorable à l'Académie des Inscriptions, dans le concours des Antiquités nationales.

Etudiants et inscriptions. — La Faculté a compté 274 étudiants, dont 116 ont pris des inscriptions et passé des examens, 65 ont pris seulement des inscriptions, et 93 subi seulement des examens. Il y faut joindre 8 étudiants bénévoles, ce qui porte le total des auditeurs à 282, soit 14 de plus que l'année précédente.

Il a été pris 636 inscriptions, ainsi réparties : doctorat, 45 ; 3e année, 172; 2e année, 149; 1re année, 153; capacité supérieure, 6; capacité ordinaire, 111. L'année précédente, on avait relevé 699 inscriptions.

Examens. — 425 examens, soit 20 de plus que dans l'exercice antérieur, ont été passés; ces épreuves ont donné lieu à 345 admissions, soit 81,18 p. 100 (contre 84,94 p. 100 en 1890-91). 1 367 suffrages ont été distribués; ils se classent comme suit : boules blanches, 336 (24,58 p. 100); — blanches-rouges, 239 (17,48 p. 100); — rouges, 423 (30,95 p. 100); — rouges-noires, 226 (16,53 p. 100); — noires, 143 (1 046 p. 100). La moyenne générale des notes est demeurée à peu près constante; toutefois, le coefficient des noires a augmenté de 3 p. 100.

La Faculté est heureuse d'enregistrer les succès remportés par un de ses plus brillants lauréats, reçu docteur l'an dernier : M. Michel Revon, couronné par l'Académie française, qui lui a accordé, le 5 avril 1892, le prix d'éloquence pour son étude sur Joseph de Maistre, a reçu, le 30 avril, de l'Académie des sciences morales, le prix Bordin pour son travail sur l'Arbitrage international. Ce jeune savant remplit actuellement une mission scientifique au Japon.

Travaux des professeurs. — 6 membres de la Faculté de droit ont fait paraître 25 publications.

2° *Sciences. Enseignement.* — La Faculté, ayant, pour la première fois, obtenu l'attribution de deux boursiers d'agrégation de physique, a dû créer les ressources nécessaires à la préparation de ces candidats. Par suite de l'absence des maîtres de conférences nécessaires, ce sont les professeurs de chimie et de physique qui ont fait seuls, à titre bénévole, les conférences complémentaires indispensables.

Deux cours du soir, placés sous le patronage de la municipalité, ont été professés, avec le succès habituel, durant les mois d'hiver, de janvier à avril. Un cours d'électricité industrielle, demandé et subventionné par les corps élus de la région, va être inauguré : le ministère ne pouvant concourir à l'entretien de ce cours, le professeur de physique voudra bien s'en charger.

Agrégation. — I. *Mathématiques.* — 14 élèves, dont 4 résidents et 10 correspondants, ont suivi les conférences préparatoires; 1 élève résident a été admissible.

II. *Physique.* — 4 élèves ont été préparés, dont 1 correspondant : ce dernier a été reçu agrégé de l'enseignement spécial pour la physique.

Licence. — 63 élèves étaient inscrits aux cours de licence (38 résidents, 25 correspondants); 25 se sont présentés aux examens, 10 ont réussi, savoir: mathématiques, 13 candidats, 7 reçus; physique, 5 candidats, 1 reçu; sciences naturelles, 7 candidats, 2 reçus.

Baccalauréat. — 279 candidats ont subi les épreuves, soit 184 pour le baccalauréat complet, 73 pour le restreint, 22 pour le nouvel examen dit : lettres-mathématiques. La proportion des reçus a été respectivement de 35, 50 et 40 p. 100, soit une moyenne générale de 39 p. 100, et un total de 110 admis.

Travaux des professeurs. — 6 professeurs ont publié 24 travaux, au nombre desquels il faut citer le volume contenant la collection des travaux du laboratoire de géologie, qui a été envoyé à quelques Universités françaises et étrangères.

III. *Lettres.* — 1° *Doctorat.* -- Le grand événement de l'histoire de la Faculté des lettres de Grenoble a été la soutenance des thèses de doctorat de M. l'abbé Devaux, ancien élève et licencié de la Faculté. La thèse française, sur *les Patois du Dauphiné au moyen âge* a été justement remarquée; on a loué, lors de la soutenance, outre la solidité du savoir du récipiendaire, son grand talent de parole.

2° *Agrégation.* — 2 anciens boursiers de Grenoble ont été reçus agrégés de grammaire.

3° *Préparation aux examens.* — 111 candidats se sont fait inscrire pour préparer leurs agrégations, licences ou certificats d'aptitude, dont 45 résidant à Grenoble, et 66 appartenant aux lycées et collèges du ressort. On comptait 1 inscrit pour l'agrégation des lettres, 7 pour la grammaire, 1 pour l'histoire, 3 pour l'enseignement spécial, 4 pour l'anglais, 3 pour l'allemand, 17 pour le certificat d'anglais, 11 pour celui d'allemand. Les autres poursuivaient la licence ou même n'avaient point de but déterminé. Mais, sur ce beau total, une soixantaine de candidats seulement ont fait vraiment preuve de travail, et une quarantaine ont persisté jusqu'au bout. Parmi les 45 étudiants en licence, on comptait 4 boursiers et 6 répétiteurs : les 35 autres étaient des étudiants libres.

Licence : 31 présentés, 11 reçus (contre 30 candidats et 15 reçus

l'année précédente). On voit que les résultats des examens précités sont plutôt pauvres.

4. *Baccalauréat.* — 1° *Ancien régime.* — 2e partie. 119 candidats, 65 admis (54,62 p. 100); 1re partie, 9 candidats, 4 reçus; 2° *Nouveau régime:* 1re partie, 413 candidats, 151 reçus (42 p. 100); 2e partie, 104 candidats, 59 reçus (56 p. 100); 3° *Baccalauréat moderne:* 57 candidats, 16 reçus (27,5 p. 100). En résumé, il a été examiné 699 candidats au baccalauréat (contre 542 en 1890-91); 292 ont été reçus, soit une moyenne de 41,77 p. 100 réceptions (contre 45,51 p. 100).

Aucune donnée n'est fournie par le rapport de l'honorable doyen sur les travaux particuliers des professeurs de la Faculté des lettres de Grenoble.

IV. École préparatoire de médecine et de pharmacie. — L'école a compté 64 élèves, qui ont pris 243 inscriptions, savoir: doctorat, 35 inscriptions; officiat, 89; pharmacie, 1re classe, 11; 2e classe, 108.

Examens. 1° *Fin d'études.* — 6 candidats se sont présentés pour le grade d'officier de santé, 2 ont été admis; 35 pour celui de pharmacien, 27 ont été reçus; 25 aspirantes ont recherché le diplôme de sage-femme, 20 l'ont obtenu; 17 élèves en pharmacie ont subi les épreuves pour le certificat de validation de stage officinal, 16 ont réussi; 2° *fin d'année:* 17 examens de médecine ont été suivis de 14 réceptions; 25 examens de pharmacie ont abouti à 20 réceptions.

Travaux des professeurs. — 9 professeurs de l'École ont fait paraître 23 publications diverses.

LYON

Travaux des Facultés en 1891-92. — I. Situation générale. — Le discours de rentrée, prononcée par M. le prof. et Dr Lépine, vice-président du Conseil général des Facultés, fait connaître les traits généraux de l'activité du groupe des Facultés lyonnaises pendant l'année scolaire écoulée. Pour la troisième fois, l'éminent recteur de Lyon, par un acte spontané de courtoisie envers le Conseil, délègue au vice-président le soin de prendre la parole dans cette solennité.

L'honorable Dr Lépine relève le progrès incessant de l'activité scientifique des Facultés de Lyon, activité attestée par de nombreuses publications, dont quelques-unes, celles de M. le Dr Ollier, entre autres, sont de véritables monuments scientifiques; il se plaît à rappeler les flatteuses récompenses accordées par l'Institut de France à plusieurs professeurs : prix de 10 000 francs décerné à M. le Dr Arloing par l'Académie des sciences; à l'Académie des inscriptions, prix du budget à M. le prof. Bourgeois, prix Le Dissez de Penandru, à M. Thamin, maître de conférences.

D'autre part, l'orateur s'applaudit de voir enfin les bâtiments destinés aux Facultés lyonnaises en voie d'achèvement; bientôt, par l'édification des parties attribuées au droit et aux lettres, le palais universitaire, augmenté d'un musée archéologique de moulages, formera un ensemble imposant, qui offrira peu d'analogues en Europe.

Les efforts de l'importante administration des hospices, corps puissant et autonome, possesseur de merveilleuses ressources cliniques, secondent ceux de la Faculté de médecine, dont les services intérieurs vont, du reste, en se perfectionnant. La médecine légale est déjà entrée

en jouissance d'un musée d'anthropologie criminelle qui n'a, pour le moment, d'égal nulle part. La médecine expérimentale sera dotée incessamment d'un vaste laboratoire de bactériologie.

Enfin, grâce au concours empressé de la Société des Amis de l'Université, les *Annales de l'Université de Lyon* ont pris une importance considérable. Ce recueil a déjà publié un grand nombre de travaux dignes d'attention, et se voit admis à l'échange avec les publications les plus notables des grandes Universités de l'étranger.

Le département, la ville de Lyon et la Chambre de commerce continuent à unir leurs efforts pour développer et varier les sources de l'enseignement supérieur. A la création relativement ancienne de l'École de chimie industrielle, est venue se joindre celle d'un cours d'histoire commerciale institué à la Faculté des lettres et soutenu par les subventions des grands corps précités.

Pour achever ce favorable tableau, signalons avec M. le prof. Lépine la subvention de 8 000 francs accordée annuellement à la Faculté des sciences de Lyon par un groupe de sociétés industrielles, à la condition que cette Faculté soumettra à une étude spéciale les questions de photométrie et d'électricité appliquée à l'industrie.

Devant tant d'efforts et de bonnes volontés combinées, on constate sans surprise que la future Université de Lyon, — si digne de posséder officiellement un pareil titre, — occupe déjà, grâce au nombre de ses élèves, une des trente premières places du monde entier, avant Rome, Bologne, Pétersbourg, Cambridge et beaucoup d'autres Universités célèbres. Le nombre total des étudiants de Lyon a été, en 1891-92, de 1 936, en augmentation de 100 unités sur l'année précédente. (Étudiants en droit : 344 (contre 324) ; — en médecine et pharmacie, 1189 (contre 1163) ; — des sciences, 149 (contre 101) ; — des lettres, 254 (contre 253). La Faculté des sciences est particulièrement favorisée dans cette statistique, puisqu'elle a vu s'augmenter d'un tiers le nombre de ses élèves. Ajoutons que cet accroissement est dû, pour près de moitié, aux étudiants libres.

II. CONSEIL GÉNÉRAL DES FACULTÉS : DÉLIBÉRATIONS ET VŒUX. — Le Conseil général a autorisé, dans le cours de l'année scolaire écoulée, un cours libre professé à l'hôpital de la Croix-Rousse, deux cours libres à la Faculté de droit, un à la Faculté des sciences, un autre à celle des lettres. En outre, et sur la demande même du professeur, un cours libre de physiologie, destiné aux étudiants de philosophie, a été autorisé à la Faculté des lettres.

Parmi les vœux présentant un caractère budgétaire, nous signalons ceux relatifs au complément du personnel enseignant de la Faculté de droit (crédit demandé, 6 500 francs) ; à l'amélioration et à l'extension des services de la médecine (56 795 francs), des sciences (13 050) ; des lettres (3 650). En outre, le Conseil sollicite le relèvement, dans de fortes proportions, du crédit annuel de la bibliothèque universitaire. — Les vœux théoriques ont été les suivants : 1° que le nombre des professeurs de 2e classe soit au moins doublé ; 2° que les Facultés de province soient plus largement représentées dans les jurys des agrégations de l'enseignement secondaire, et que les programmes des agrégations de l'ordre scientifique soient complétés et mis au courant de la science ; 3° qu'une indemnité de résidence soit octroyée aux

professeurs des Facultés établies dans les grandes villes; 4° que le décret du 3 février 1884, relatif aux directeurs d'Observatoires, soit rapporté, en ce qui concerne les émoluments de ces fonctionnaires comme professeurs des Facultés.

III. Statistique particulière des Facultés. — 1. *Droit. Etudiants.* — La Faculté de droit de Lyon a compté, en 1891-92, 360 étudiants ayant fait acte de scolarité. Dans ce chiffre sont compris 16 étudiants de la Faculté libre, qui ont subi, conformément à la loi, leurs examens devant le jury des professeurs de l'État. En déduisant ces 16 unités, le nombre des étudiants proprement dit est de 344, contre 324 dans l'exercice précédent.

Le total des aspirants au doctorat, loin de s'accroître, a baissé de 31 à 26; celui des aspirants au certificat de capacité est demeuré quasi stationnaire; l'augmentation du nombre des étudiants en droit porte donc sur les aspirants à la licence (269 contre 243).

Les 344 élèves de la Faculté se répartissent en 3 catégories : 1° ayant pris des inscriptions et subi des examens, 212; 2° ayant pris des inscriptions sans subir d'examens, 72; 3° ayant subi des examens sans prendre d'inscriptions, 60.

Inscriptions : Il a été pris 1 017 inscriptions, ainsi réparties : capacité, 106; 1re année, 335; 2e année, 315; 3e année, 226; doctorat, 35. Les 8 cours à option réservés aux étudiants de 3e année se sont partagé les élèves dans les proportions ci-après : voies d'exécution, 26; droit international privé, 22; droit commercial comparé, 22; législation coloniale, 9; législation financière, 7; droit administratif, 7; législation industrielle, 6; droit international public, 4.

Examens. La Faculté de droit a eu à juger 575 épreuves, ainsi réparties :

Ancien régime : Baccalauréat, 2e *ex.*, 1re partie, 10; *id.*, 2e partie, 11. *Licence,* 1er *ex.*, 1re partie, 30; *id.*, 2e partie, 44. Total, 95.

Nouveau régime : capacité, 29; 1re *année,* 1re partie, 99; 2e partie, 98; 2e *année,* 1re partie, 77; 2e partie, 83 ; 3e *année,* 1re partie, 37; 2e partie, 36; *doctorat,* 1er *ex.*, 6; 2e *ex.*, 9; 3e *ex.*, 3; *thèse*, 3. Total, 480. Les 575 épreuves ont été suivies de 419 admissions, et jugées par 1 811 suffrages, dont suit le détail : boules blanches, 297 (16 p. 100); blanches-rouges, 282 (16 p. 100); rouges, 562 (31 p. 100); rouges-noires, 435 (24 p. 100); noires, 235 (13 p. 100). En résumé, la Faculté de droit de Lyon a délivré 21 certificats de capacité, 69 diplômes de bachelier, 55 de licencié, 3 de docteur : total, 148.

La Faculté a enregistré avec satisfaction les succès divers obtenus par ses élèves, savoir : la 4e médaille de bronze dans le concours général des étudiants de 3e année; l'admission d'un aspirant au doctorat à l'examen d'adjoint à l'inspection des finances, et le classement au 1er rang des élèves de la Faculté dans le concours ouvert pour toutes les écoles supérieures de France par l'Union nationale des Sociétés d tir.

Travaux des professeurs : 10 professeurs de la Faculté ont fa paraître 29 publications.

2. *Médecine.* Le rapport du savant doyen, l'honorable docteur Lortet, s'ouvre par des reproches, aussi vifs que justifiés, adressés aux étudiants turbulents qui, au cours de l'année expirée, ont protesté bruyam-

ment contre la prétendue sévérité d'un de leurs maîtres, et sa partialité non moins chimérique pour les élèves de l'École de santé militaire. Des excitations parties de la presse de bas étage, l'intervention d'intrus n'ont pas peu contribué à soulever des désordres pénibles, heureusement oubliés aujourd'hui. Malgré les prédictions pessimistes, il n'est résulté aucun dommage pour la Faculté d'une si sotte algarade : 18 élèves civils seulement, sur 1 200, ont quitté les bancs pour des raisons diverses.

Inscriptions. 2 927 inscriptions (dont 2 281 pour la médecine et 646 pour la pharmacie) ont été prises en 1891-92. Il y a une augmentation de 220 pour la médecine, de 63 pour la pharmacie. En voici le détail :

1° *Médecine :* doctorat, 2,119; officiat, 162; 2° *Pharmacie :* 1re classe, 325; 2e classe, 321; 3° *Sages-femmes,* 121; 4° *herboristes,* 5. De ces inscrits, 230 étaient en cours d'examens probatoires, 172 avaient leur scolarité interrompue; 785 avaient pris toutes leurs inscriptions; ce qui porte le nombre total des élèves inscrits à 1 187.

Examens. 1° *Médecine : fin d'année,* 23 présentés, 18 admis; fin d'études, 1 129 présentés, 992 admis; thèses, 108; diplômes délivrés, 109.

2° *Pharmacie : validation de stage,* 65 présentés, 56 admis; *fin d'année,* 151 présentés, 113 admis; fin d'études, 190 présentés, 168 admis; *thèses,* 2; diplômes, 45. — 3° *Sages-femmes : examens :* 81 candidates, 78 reçues; *certificats d'aptitude,* 40 présentées, toutes reçues; — 4° *herboristes, examens :* 3, reçus, 2; *certificats,* 2 présentés, reçus tous deux.

Aucun renseignement n'est fourni par le rapport officiel sur les travaux particuliers des professeurs.

3° *Sciences.* Le nombre des étudiants de cette Faculté, qui s'était accru déjà de 25 dans l'exercice précédent, s'est augmenté cette fois de 48. Il y a eu 149 étudiants en 1891-92. Cette augmentation porte sur toutes les catégories d'élèves, sauf celle des aspirants à l'agrégation, dont le chiffre est tombé de 16 à 10. Ces jeunes gens estiment, non sans raison, qu'ils ne peuvent se préparer sérieusement qu'à Paris, si bien que ceux-là seuls demeurent en province qui ne peuvent faire autrement. Le tableau suivant donne la répartition des étudiants de la Faculté des sciences pour l'année 1891-92 : aspirants à l'agrégation, 10; à la licence, 80; élèves de l'École de chimie industrielle, 40; auditeurs libres, 19. (Il n'y avait pas un seul auditeur libre en 1890-91.)

Les candidats à l'agrégation se répartissent ainsi : mathématiques, 5; physique, 5; les candidats à la licence se partagent comme suit : mathématiques, 25; physique, 32; sciences naturelles, 23, D'après leur origine ou leur qualité, les élèves de la Faculté des sciences se subdivisent ainsi : boursiers (dont 5 de la ville), 13; anciens élèves de Cluny, 13; répétiteurs et maîtres de collèges, 23; étudiants libres, 34: étudiants en médecine, 7; auditeurs, 19; élèves de l'école de chimie industrielle, 40.

Examens. 38 candidats se sont présentés aux diverses licences; 20 ont été reçus, soit 52 p. 100. Voici le tableau des examens de licence : *mathématiques,* 12 cand., 5 reçus (41 p. 100); *physique,* 16 cand., 11 reçus (68 p. 100); *sciences naturelles,* 10 cand., 4 reçus (40 p. 100). Parmi les candidats reçus on compte 2 préparateurs, 2 répétiteurs, 6 anciens élèves de Cluny, 6 boursiers, 4 étudiants libres.

Baccalauréat : 1° *complet,* 242 cand., 99 reçus; 2° *restreint,* 47 cand.,

35 reçus; 3° *lettres-mathématiques*, 42 cand., 19 reçus. La moyenne générale des admissions est de 44 p. 100.

Travaux des professeurs. 77 publications ont été données par 20 membres de la Faculté des sciences.

4° *Lettres. Étudiants.* 254 étudiants ont été inscrits; ils se répartissent comme suit : 1° *Agrégation*, 90; dont 19 boursiers, 18 étudiants libres, 31 maîtres de collèges, 22 correspondants. 2° *Certificats des langues vivantes et de l'enseignement spécial :* 37, dont 1 boursier, 4 répétiteurs, 7 étudiants libres, 1 maître de collège, 24 correspondants. 3° *Licence :* 72, dont 13 boursiers, 10 répétiteurs, 29 étudiants libres, 20 correspondants. 4° *Boursiers d'études supérieures :* 7, dont 1 boursier de philosophie et 6 étudiants en sanskrit. 5° *Enseignement primaire :* 25 instituteurs, 20 institutrices, 3 correspondants, 120 auditeurs libres.

Examens. 1. *Licence:* philosophie, 7 candid., 2 reçus; histoire, 6 cand., 2 reçus; allemand, 3 cand., 1 reçu; anglais, 5 cand., 3 reçus. En tout, 41 cand., 19 admis.

2. *Baccalauréat :* 2e partie, philosophie : 264 cand., 156 admis; 1re partie, 31 cand., 23 admis; 1re partie (nouveau régime), 807 cand., 332 admis; 2e partie (nouv. rég.) 192 cand., 118 admis; enseignement moderne, 96 cand., 28 reçus. Au total, 1 390 cand., 657 admis; moyenne générale, 47 p. 100. Il faut noter en outre 6 admissibles aux diverses agrégations et un reçu; 4 reçus à l'agrégation de l'enseignement spécial, un étudiant admis à l'École normale; 7 admissibles et 2 reçus aux certificats des langues vivantes.

Travaux des professeurs : 7 professeurs ont fait paraître 17 publications.

ALLEMAGNE

Les réalgymnases; leur utilité et leur avenir. — M. le professeur Paulsen, professeur extraordinaire à l'Université de Berlin, vient d'exposer avec une netteté et une éloquence singulières la situation créée aux réalgymnases allemands par la réforme scolaire de 1892. On sait que le nouveau régime des études secondaires en Prusse marque une tendance manifeste à supprimer le réalgymnase, école latine sans grec, pour ne laisser, en fin de compte, subsister que deux formes d'enseignement : moderne pur, et classique complet; c'est-à-dire, l'école réale d'une part, le gymnase gréco-latin de l'autre. Seulement, l'autorité académique se trouve, sinon impuissante, du moins déconcertée, en face de l'état légal des choses : les réalgymnases sont des maisons municipales; l'État ne peut toucher à leur constitution et même à leur plan d'études que par des voies indirectes, j'entends par la diminution des privilèges de ces écoles, par la suppression de sa part de subvention, si cette part existe, enfin et surtout par la manière de disposer et de mettre en œuvre l'épreuve du certificat de maturité, qui est un diplôme d'État. Si donc les municipalités tiennent à leurs réalgymnases, il n'y a point de puissance extérieure qui soit en mesure de les en priver officiellement. M. le professeur Paulsen exhorte les villes prussiennes à ne se point hâter de transformer leurs réalgymnases en realschulen; et il donne ses raisons, qui valent la peine d'être résumées.

Le travail que nous analysons ici a été lu d'abord par son auteur

devant la réunion des délégués de l'Association des maîtres des realschulen d'Allemagne au commencement de l'année 1893 : remanié et complété depuis, il a été publié sous forme de brochure (52 pages in-8, Berlin) il y a trois mois.

M. le professeur Paulsen nous fournit lui-même le sommaire de la thèse qu'il entend soutenir : « La réforme de 1892, dit-il, a poursuivi le but qui devait être effectivement recherché, savoir : de mettre l'enseignement secondaire en harmonie avec les exigences du temps présent; seulement, la voie suivie pour obtenir ce résultat est fausse. »

En effet, en maintenant le gymnase classique comme le lieu de passage nécessaire pour arriver aux études universitaires, on a affaibli l'enseignement classique sans donner satisfaction aux espérances de l'enseignement réel. Il y a lieu, par conséquent, de reviser les programmes de 1892, d'établir définitivement l'égalité absolue des trois catégories d'écoles à neuf années d'études (Realschulen, Réalgymnases, Gymnases classiques); et, par suite, de donner aux gymnases une plus grande liberté dans l'aménagement de leur plan d'études.

La conférence de Berlin était animée d'une double idée : moderniser l'enseignement classique d'abord; puis, faire disparaître le type, qui lui semblait hybride et boiteux, de l'enseignement allemand-latin. De là ses décisions, traduites dans le plan d'études d'avril 1892, où le réalgymnase ne figure qu'à l'état de forme démodée et transitoire, destinée à se fondre ici avec le gymnase, là avec le realschule. A cette question de principe se joignit bientôt un autre problème, singulièrement ardu à résoudre d'une manière satisfaisante pour une saine pédagogie. Il fallait organiser l'enseignement des gymnases de telle sorte qu'il pût mener, dans le même temps que les écoles d'un autre type, au certificat de maturité requis pour le volontariat d'un an. De là s'ensuivit une réglementation des programmes, une sorte de « bourrage » permettant d'accorder le titre d' « Abiturient » aux élèves sortant de 2e supérieure. Il était évident que le résultat de la difficile opération qu'on avait ainsi entreprise ne satisferait personne.

Toutefois, M, le professeur Paulsen, si peu favorable qu'il se montre à la réforme des programmes, n'hésite pas à en signaler les bons côtés surtout en ce qui concerne les gymnases. Les réalgymnases et les realschulen ont vu leurs droits, en ce qui concerne l'accès aux Universités, maintenus et même accrus en ce qui concerne les dernières. Quant aux gymnases, il est bon qu'on les ait délivrés de l'antique composition latine obligatoire, et que l'on y ait accordé à la langue allemande le rôle prépondérant qui lui revient. Le gymnase est aujourd'hui une école à la fois d'humanités et d'allemand; cela est un bien.

Mais le réalgymnase a le droit d'élever quelques plaintes. Évidemment les auteurs des programmes nouveaux étaient partis en guerre contre lui. Il est vrai qu'ils n'ont pu songer à rayer d'un trait de plume les 172 établissements de cet ordre existant en Prusse, ni à mettre sur le pavé leurs 26000 élèves. Aussi les ministres qui se sont succédé depuis, tant le comte de Zedlitz que le docteur Bosse, ont protesté qu'il n'entrait pas dans leurs intentions de faire disparaître les réalgymnases. Condamnées, il est vrai en principe, ces maisons continuent à vivre en fait. Seulement elles ont perdu, depuis la réunion de la conférence de Berlin, c'est-à-dire en deux ans, 962 élèves; de leur côté, les gymnases

n'en ont pas vu disparaître moins de 1 560 dans la même période. D'où cette conséquence inattendue, que les gymnases, favorisés en apparence de la bienveillance des réformistes, se trouvent effectivement lésés et témoignent ouvertement de leur mécontentement; et cette autre conséquence, encore plus imprévue, que les adversaires d'antan, gymnases et réalgymnases, devront, s'ils sont logiques, s'unir dans une commune protestation contre la réforme qui les frappe parallèlement dans leurs intérêts pédagogiques et matériels.

L'honorable professeur Paulsen apporte à l'appui de cette constatation des témoignages frappants. Si, d'une part, d'éminents philologues font entendre des plaintes amères sur le déclin de la culture classique dans les gymnases, où régnera désormais, selon eux, l'unique préoccupation de se conformer à un programme étroit et impérieux; de l'autre, les pédagogues radicaux, par l'organe de l'auteur anonyme du *Neue Cursus*, confondent dans un impartial ostracisme gymnases et réalgymnases, et demandent l'avènement de l'école de l'avenir, où il ne sera plus question des langues ni de l'histoire de l'antiquité.

Voici d'abord les doléances des philologues. L'honorable directeur O. Jaeger, de Cologne, dans un congrès professoral, déclare qu'il s'approprie l'apostrophe désespérée du préteur Pomponius après Trasimène : « *Pugna magna victi sumus, Quirites!* », et cette déclaration est accueillie dans le congrès par de bruyantes approbations. Un autre orateur, le directeur Zahn, renchérit et s'écrie que « le vieux gymnase humaniste a subi une condamnation capitale ». Et ce même directeur conclut ainsi : « Puisque nous voyons que nous ne pouvons marcher dans les voies nouvelles, nous devons avoir l'énergie de déclarer franchement notre conviction en loyaux Allemands, et comme il convient aux citoyens d'un pays libre, et cela à la face des grands de la terre, parmi lesquels nous mettons le public et l'esprit du siècle. » Des appréciations tout aussi sévères sont formulées par le docteur Cauer, de Kiel, par le docteur Delbrück, par le prorecteur de l'Université de Gœttinguen, l'honorable U. de Wilamowitz. Ce dernier, persuadé que l'enseignement des langues mortes marche à la suppression du grec, et à l'ânonnement des plus maigres éléments du latin, va jusqu'à souhaiter que la réforme aille jusqu'au bout des conséquences funestes dont il la voit grosse, afin qu'une réaction se produise, et qu'il surgisse des amants désintéressés de l'antiquité qui voudront en reprendre l'étude dès qu'elle ne s'imposera plus arbitrairement aux incapables aussi bien qu'à ceux qui possèdent le feu sacré.

Le mécontentement des maîtres des gymnases est encore accru par l'institution de l'*Abschlussprüfung* à la fin de la 2e inférieure. Il semble, disent-ils, que l'on ait cherché, par cette nouveauté, à écarter du gymnase les futurs volontaires d'un an, pour les attirer dans les ober-realschulen et les réalgymnases; cette conséquence deviendra de plus en plus frappante si, comme il est arrivé pour la première session du nouvel examen, on voit rejeter comme insuffisants plus de la moitié des candidats des gymnases. Au reste, le programme nouveau, contraignant les maîtres à entasser toute l'histoire moderne jusqu'à la fin de la 2e inférieure, détruit tout enseignement historique sérieux, étrangle l'étude de l'histoire ancienne, qui ne peut plus se répartir entre les deux secondes, mais doit se tasser tout entière dans la 2e supérieure.

La littérature allemande ne souffre pas moins du nouvel état de choses. Il est désormais *obligatoire* de lire en 2e inférieure la *Jeanne d'Arc* de Schiller, la *Minna de Barnhelm* de Lessing et l'*Hermann et Dorothée* de Gœthe. Il n'est plus question de savoir si les élèves sont mûrs pour ces lectures : « ne faut-il pas que ces excellents volontaires d'un an aient une teinture des grands poètes allemands ? »

Tels sont donc les griefs des maîtres de l'enseignement classique contre le nouvel ordre de choses. On ne peut s'empêcher de penser qu'ils ne sont pas sans valeur. Dès lors, comment s'étonner que l'auteur anonyme du *Neue Cursus* préconise une solution plus affligeante encore pour les partisans de la culture classique, mais assurément propre à satisfaire les tenants de la logique pure. Pour cet auteur, l'école de l'avenir, c'est l'Oberrealschule, destinée à élever tous les jeunes gens qui ne se destinent ni à la théologie ni à la philologie classique.

« On se plaint, dit-il (*On*, c'est l'empereur allemand lui-même !) que nos étudiants ne voient le monde qu'au travers de leurs lunettes, et pourtant on n'ose s'attaquer à la racine du mal » ; c'est que l'on a trop de respect pour le monopole des gymnases, et trop de considération pour le préjugé qui ne veut voir d'hommes instruits que parmi ceux qui ont fait du grec et du latin.

Nous ne sommes pas, pour notre humble part, trop effrayés ni trop scandalisés des solutions que propose l'honorable auteur du *Neue Cursus*, et nous pensons qu'un avenir, sans doute éloigné, mais pourtant plus prochain qu'il ne semble à plusieurs, lui donnera raison. Mais telle n'est pas la manière de voir de M. le professeur Paulsen. S'il fait, un peu malgré lui, — bon marché du grec, il n'est pas disposé à sacrifier le latin. L'enseignement de cette langue lui paraît indispensable, pour des raisons pratiques qui nous touchent moins que les Allemands, et qui sont tirées de certaines nécessités de fonctions officielles ; mais surtout pour des motifs théoriques, respectables et dignes d'attention. Se plaçant surtout au point de vue de la tradition historique de l'Europe occidentale, le savant professeur déclare, en s'appropriant une parole de Spinoza, que « le latin est un organe qui nous met en état de regarder les choses de ce monde *sub quadam æternitatis specie* ». En d'autres termes, le latin est, aux yeux de notre auteur, un instrument de culture générale et désintéressée, bon à opposer aux tendances ultra-utilitaires du siècle. Il est de toute évidence, si l'on adopte cette opinion, que, loin de devoir disparaître, les réalgymnases doivent vivre et prospérer, comme offrant pour l'avenir le seul refuge des études supérieures à l'utilitarisme de l'enseignement primaire même le plus élevé.

M. Paulsen voudrait que la voie des Universités fût ouverte à titre égal aux modernes et aux classiques, sans restriction d'aucune sorte. Il nous paraît que cette opinion est la vraie. Dans cette hypothèse, la répartition des aptitudes et des vocations se ferait sans entraves et conformément à la nature des esprits. N'oublions pas, d'ailleurs, que les modernes ont tous les droits possibles à entrer en concurrence avec les classiques sur le pied d'une parfaite égalité. Il suffit, pour le prouver, et au delà, de considérer, comme le fait le professeur Paulsen, les résultats statistiques publiés par les Universités du royaume de Prusse. Entre 1830 et 1840, on comptait dans ces Universités 47,6 p. 100 de théologiens,

25,3 p. 100 de juristes, soit en tout 72 p. 100 du nombre total des étudiants; d'autre part, la médecine n'en revendiquait alors que 11,6 p. 100; et, dans la Faculté de philosophie, qui ne réunissait que 15 p. 100 des élèves, on constatait que 42 p. 100 seulement des étudiants s'adonnaient à la culture des sciences. Ainsi, 82 p. 100 des étudiants se rattachaient à l'enseignement philologique, et 18 p. 100 à celui des sciences. Que constatons-nous au contraire aujourd'hui? La statistique d'hiver de 1892 donne 8 401 étudiants en sciences, contre 7 435 philologues, juristes et théologiens. (Détail : théologie, 2 980; droit, 2 887; philosophie, philologie et histoire, 1 568; — d'autre part: médecine, 3 490; sciences physiques, mathématiques, etc., 2 150; écoles techniques, 2 761). Ainsi les enseignements d'un caractère scientifique et pratique réunissent maintenant une majorité sérieuse d'adeptes; et ce sont précisément les réalgymnases qui préparent une bonne partie de ces recrues scientifiques. Le bon sens indique que l'on doit maintenir des établissements si appropriés au besoin des temps, et accroître leurs privilèges, au lieu de les restreindre, ou, du moins, de les contester. Telle est, on n'en doute pas. la conclusion de M. Paulsen, qui se prononce en outre pour la plus grande somme de liberté possible laissée aux établissements de tout ordre pour la répartition du plan d'études. Il est impossible de prévoir quelle suite sera donnée aux vœux de l'éminent auteur; mais il nous a paru intéressant de signaler ses idées à l'attention de nos lecteurs, ne fût-ce que pour montrer que le programme d'avril 1892 n'a pas dit le dernier mot des réformes de l'enseignement secondaire allemand, et qu'en ce domaine, comme ailleurs, le très éminent promoteur de l'évolution est allé peut-être un peu vite en besogne.

AUTRICHE-HONGRIE

La classification honorifique des directeurs et professeurs des écoles d'enseignement secondaire de Hongrie. — Les détails qu'on va lire sont empruntés à un article fort intéressant et étendu, publié par M. le professeur et docteur Schwiker, député au Reichstag, dans le *Pester-Lloyd*.

Le personnel enseignant des gymnases et realschulen du royaume de Hongrie est en ce moment en proie à la plus vive agitation et au plus naturel mécontentement, par suite de l'adoption d'une classification officielle, fondée sur le traitement des professeurs, et propre, selon eux, à diminuer leur prestige. L'Autriche possède de longue date une classification de ce genre; mais la Hongrie ignorait jusqu'à présent ce raffinement plutôt russe ou germanique, de hiérarchie administrative. L'initiative du classement a été prise par le département des finances : désormais les directeurs des écoles moyennes doivent être répartis entre la 8e et la 7e classe des fonctionnaires; les professeurs, entre la 9e et la 8e. D'après les dispositions adoptées et publiées jusqu'ici on compterait 23 professeurs de gymnase dans la 8e classe; 114 dans la 9e; les premiers jouissent de 1 600 florins de traitement fixe, plus 500 flor. d'indemnité de logement; les émoluments des seconds allant de 1 600 à 1 880 florins fixes, plus 300 ou 350 flor. d'indemnité. La situation des directeurs de gymnase serait la suivante : 7e classe, un seul directeur, au traitement de 2 200 florins; 8e classe, tous les autres directeurs, avec des traite-

ments fixes oscillant de 1 600 à 1 800 flor., et des indemnités de 300 à 350 flor. Pour les realschulen, 49 prof. ord. seront rangés dans la 8e classe (traitement de 1 600 fl., indemnité de 300 à 500 fl.); 213 dans la 9e classe (traitement de 1200 à 1300 fl.; indemnité de 200, 280, 400 florins).

Parmi les directeurs des mêmes écoles, 3 sont attribués à la 7e classe (2 000 fl. de fixe, 600 fl. d'indemnité); et 21 à la 8e (1 600 fl. de fixe; de 300 à 350 fl. d'indemnité).

Ainsi la 8e classe recevra la grande majorité des directeurs; la 9e celle des professeurs des écoles moyennes (32 directeurs sur 36; 317 professeurs sur 389). D'un autre côté, l'organisation nouvelle accorde le rang et les honoraires supérieurs aux directeurs et professeurs des villes capitales, la province ne comptant pas un seul directeur de 7e classe, et seulement 10 professeurs de 8e classe. Inversement, 62 professeurs des villes capitales sont rangés dans la 8e classe.

Il résulte de cet état de choses un double courant d'animosité. D'abord, tout le corps enseignant, sans exception, est irrité de se voir réduit à un rang inférieur à la considération qu'il mérite et aux titres académiques dont il est investi; d'autre part, le personnel de la province s'exprime avec une extrême âpreté sur le déni de justice dont il se prétend victime, et jalouse amèrement le corps enseignant des chefs-lieux. On s'irrite surtout, en province, de la perspective de demeurer confiné pour la vie dans la 9e classe, les élévations possibles de traitement ne devant jamais atteindre le quantum afférant à la 8e.

Il est assez difficile, en France du moins, de se rendre un compte exact de la nature propre de la classification des professeurs hongrois, et, par conséquent, de saisir nettement les motifs d'un mécontentement qui a l'air fort sérieux. Toutefois, il semblera à tout esprit réfléchi, — et l'honorable professeur Schwicker est bien de cet avis, — que l'embrigadement du personnel enseignant dans la hiérarchie bureaucratique ou militaire est un véritable non-sens. On comprend et l'on admet sans peine une classification hiérarchique entre membres d'un même corps : s'il est trop rare, en effet, comme notre auteur a raison de le remarquer, qu'un professeur d'Université traite de « cher collègue » un instituteur primaire, il est vrai, toutefois, que l'un et l'autre sont parties d'un même tout.

On trouvera donc fort naturel de voir, par exemple, en Allemagne, un directeur de gymnase, d'école bourgeoise supérieure de plein exercice ou de realschule, assimilé pour le rang à un professeur ordinaire d'Université; et un maître de gymnase, investi du titre professoral, assimilé à un professeur extraordinaire d'Université. Mais que dire de la singulière et choquante analogie établie par le règlement austro-hongrois entre les membres du corps enseignant d'une part, et, de l'autre, les chefs des bureaux ou des sections des ministères, les receveurs des contributions, les vice-inspecteurs de police, etc. Encore faut-il observer que les fonctionnaires en question, dont il ne s'agit pas ici de médire, ont l'espoir fondé de sortir, par voie d'avancement, de la classe où ils sont comptés; le professeur est rivé à la sienne, parce qu'il n'y a pas, à proprement parler, d'avancement pour lui. Vieilli sous le harnais ou débutant, il est et reste professeur dès lors qu'il a conquis ce titre par ses grades académiques et les examens d'État qu'il a subis. Les direc-

teurs eux-mêmes, membres actifs du corps enseignant, sont *primi inter pares*, et n'ont aucun droit à une classification supérieure à celle des professeurs. Enfin, les divers fonctionnaires rangés dans les classes 7, 8 et 9, ne doivent faire preuve, pour entrer en possession de leurs postes, que d'une instruction relativement inférieure : pour la plupart, le diplôme de maturité est seul requis. Aberration singulière, d'associer dans une même classe hiérarchique les examinateurs d'hier et l'Abiturient d'aujourd'hui! Il y a là une réelle méconnaissance de la dignité et de la valeur des titres académiques et des personnes qui en sont revêtues. Quoi d'étonnant, s'écrie mélancoliquement l'honorable professeur Schwicker, dans un pays où le premier maître de danse, d'escrime ou de gymnastique venu peut prendre impunément le titre professoral !

Hélas! il n'y a pas qu'en Hongrie qu'une telle remarque trouve sa place !

E. S.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

DISTRIBUTION DES PRIX DU CONCOURS GÉNÉRAL

ENTRE LES LYCÉES ET COLLÈGES DE PARIS, DU DÉPARTEMENT DE LA SEINE ET DE VERSAILLES

Le lundi, 31 juillet, a eu lieu, dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, la distribution solennelle des prix du Concours général entre les lycées et collèges de Paris, du département de la Seine et de Versailles.

A midi, M. Poincaré, ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, grand maître de l'Université, a fait son entrée. Il a été reçu par M. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris.

Le Ministre a prononcé le discours suivant :

MESSIEURS,

MES JEUNES AMIS,

Du beau discours que vous venez d'entendre et que j'ai été heureux d'applaudir avec vous, je voudrais pouvoir retrancher la citation finale. Le jour où Voltaire a exprimé ce regret, que, pour être bon patriote, il fallût être « l'ennemi du reste des hommes », il s'est laissé entraîner par sa philosophie railleuse à mettre entre les obligations civiques et les devoirs humains une trompeuse et superficielle contradiction, et il a méconnu tout ce qui, dans le culte éclairé du patriotisme, contribue indirectement au progrès universel.

« Servir la patrie, a dit Victor Hugo, est une moitié du devoir; servir l'humanité est l'autre moitié. » Ces deux parties, loin d'être inconciliables, se complètent l'une l'autre. De même que la pratique des vertus privées prépare à celle des vertus publiques, de même l'esprit de communauté, le désintéressement réfléchi, toutes ces ressources de dévouement et d'activité laborieuse que crée et qu'entretient le sentiment national sont autant de prises faites sur la perfection par l'ensemble du monde vivant; et le meilleur moyen que vous ayez, mes jeunes amis, de devenir et de rester des hommes vraiment dignes de ce nom est d'acquérir d'abord et de développer en vous toutes les qualités du citoyen.

L'éducation que vous recevez de l'Université unit ce double objet; et soit dans le commerce fortifiant et salutaire des anciens, soit dans la fréquentation choisie des modernes, soit dans l'étude des sciences, de l'histoire, des langues vivantes ou de la philosophie, vos maîtres ne vous demandent pas seulement de recueillir des exemples de style, des formes littéraires, des souvenirs de noms, de dates ou de faits, des vérités théoriques ou expérimentales : ils vous invitent surtout à retenir ces préceptes moraux et ces méthodes intellectuelles qui, plus tard, au

milieu des difficultés de la vie sociale, devront servir de lumière à votre raison et de guide à votre volonté.

Les leçons qui vous sont données sont à la fois réglées sur l'idée de la France et sur celle de l'humanité, et le caractère qu'on s'efforce de vous assurer est celui qui convient à un peuple libre, né pour le beau et pour le bien, voué, par ses traditions et sa destinée, à l'œuvre générale de la civilisation.

Nous ne cherchons pas, sans doute, à vous imposer une sèche et froide uniformité. L'infinie variété de tempéraments et d'aptitudes dont votre jeunesse contient le germe précieux, loin de disparaître dans l'avenir, pourra largement s'épanouir au plein air. Nous voudrions cependant que, sous la diversité des traits individuels, il fût toujours possible de retrouver la substance des âmes fortes et des cœurs généreux.

Et je rapproche à dessein ces deux mots de force et de générosité. On vous a souvent parlé et avec raison de la nécessité d'éveiller en vous les puissances intimes de votre nature; on vous a engagés à prendre conscience de votre personnalité, à délivrer votre jugement de la tyrannie des formules, à façonner votre intelligence et à l'accoutumer aux franches allures par ce que Montaigne appelait « l'honneste curiosité de s'enquérir de toutes choses », à ne pas laisser s'altérer et se fausser dans l'inertie les ressorts de votre volonté, à vous habituer enfin, par l'exercice de l'effort, au mépris raisonné des obstacles, à la promptitude et à la sûreté dans la délibération, à l'aisance et à la fermeté dans la résolution.

N'oubliez pas pourtant que la vraie force ne va pas sans grandeur et sans bonté et que, dans la société où il vous faudra marquer votre place, vous n'aurez pas seulement à donner la mesure de votre vouloir et la preuve de votre sagacité, mais à protéger contre les entraves de l'égoïsme l'élan spontané de vos facultés affectives.

Certes, on ne saurait estimer trop haut le prix d'une volonté solide, appuyée sur des convictions profondes et garantie par une absolue possession du moi. Rien de si vil et, au demeurant, de si dangereux que ces âmes désemparées qui se laissent flotter à tous les courants, qu'aucun souffle soutenu ne conduit et que poussent seuls les fantaisies du hasard ou les caprices de l'intérêt. Mais après avoir conquis l'empire de vous-mêmes, ce n'est pas pour vous, mes jeunes amis, c'est pour les autres que vous devrez en user. Vous ne confondrez jamais l'énergie avec l'opiniâtreté, la fierté avec l'orgueil, l'ambition avec la convoitise, l'amour de l'indépendance avec les suggestions hypocrites de l'esprit d'indiscipline.

La discipline, dont Kant fait le premier article d'un programme rationnel d'éducation, on vous l'a rendue douce, bienveillante et paternelle. Je ne m'en plains pas. Aucun de vous n'y peut voir désormais une règle arbitraire ou une sujétion pénible; mais qu'aucun de vous, non plus, n'aille la considérer comme une loi provisoire et limitée dont les effets s'arrêteraient aux portes du collège.

L'apprentissage que vous aurez fait de l'obéissance et du respect ne vous sera pas inutile, plus tard, dans le contact avec la liberté. « La place naturelle de la vertu, dit Montesquieu, ne se trouve pas plus auprès de la liberté extrême qu'auprès de la servitude. » Et il remarque

que le véritable esprit d'égalité « ne consiste point à faire en sorte que tout le monde commande ou que personne ne soit commandé, mais à obéir et à commander à ses égaux ». Vous aurez donc, mes amis, à prélever sur votre liberté personnelle le tribut que vous devrez à la liberté d'autrui ; vous aurez à corriger sans cesse la notion de vos droits par la notion corrélative de vos devoirs ; vous aurez à subordonner votre volonté au pouvoir supérieur de la volonté générale.

Rappelez-vous le langage que Platon fait tenir à Socrate et aux Lois elles-mêmes : « Partout il faut obéir aux ordres de la patrie ou user avec elle de persuasion, comme il est permis ; car, si c'est une impiété de faire violence à son père ou à sa mère, c'en est une beaucoup plus grande de forcer sa patrie. »

Une démocratie dans laquelle les citoyens n'auraient pas des caractères mâles et des corps robustes serait condamnée à l'obscurité des décadences et à la honte des effacements; mais une démocratie dans laquelle le dérèglement des volontés débridées risquerait de troubler l'harmonie sociale et l'ordre légalement établi serait exposée aux secousses mortelles de la violence et aux déchirements de l'anarchie.

L'autorité qui s'appuie sur le consentement populaire n'exige ni des soumissions humiliées ni des abdications dégradantes; elle n'est autre chose que l'émanation des volontés individuelles, la synthèse des libertés éparses, la personnification morale d'un ensemble de personnalités humaines.

Accepter cette autorité perpétuellement contrôlée, ce n'est pas s'abaisser à une capitulation de conscience ; c'est s'élever, au-dessus des conceptions étroites et des intérêts aveugles, jusqu'à la haute et large compréhension des idées directrices et des nécessités immuables. Ce n'est pas renoncer aux droits de l'égalité; c'est au contraire les affirmer et les défendre : car c'est compléter, redresser, épurer l'amour de l'égalité par le sentiment plus noble de la justice et de la fraternité...

INAUGURATION D'UN LYCÉE DE JEUNES FILLES

Voici le discours prononcé par M. R. Poincaré, ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, à l'occasion de l'inauguration du lycée de jeunes filles, au Puy.

MESDAMES, MESSIEURS,

Il faut oublier aujourd'hui les difficultés qui ont retardé et failli empêcher la construction de ce lycée. Les malentendus sont, je le pense, dissipés, les préventions sont tombées, et il n'y a plus, pour toute la population du Puy, qu'à se réjouir de la réalisation d'un projet qui a pu avoir ses adversaires, mais dont le succès, rendu par ces résistances mêmes plus significatif et plus éloquent, est, dans cette ville et dans ce département, un triomphe incontesté pour la cause du progrès.

Lorsque la République a repris, renouvelé et complété, il y a quelques années, l'idée qu'avait ébauchée M. Duruy en 1867 et qui avait, dès cette époque, soulevé contre lui tant d'opposition; lorsque le Gouvernement et les Chambres ont introduit dans la loi le principe d'un en-

seignement secondaire public pour les jeunes filles, on a eu à combattre bien des préjugés, à écarter bien des défiances, à calmer bien des inquiétudes. Mais l'opinion, d'abord hésitante ou réfractaire, est maintenant conquise; les lycées et les collèges de filles se multiplient tous les jours; le nombre s'en accroîtrait même davantage sans la sévérité nécessaire des commissions du budget; et, dans chaque établissement, le chiffre des élèves suit une progression constante, qui est l'irrécusable témoignage de la valeur de l'enseignement et de la satisfaction des familles.

Tout le monde a peu à peu compris, Messieurs, qu'en organisant, pour les filles comme pour les garçons, un système d'éducation publique et nationale, les républicains n'avaient eu ni la pensée ni l'arrière-pensée d'opprimer les consciences. Tout le monde a constaté que, dans les lycées et collèges de jeunes filles, la volonté des parents et les sentiments des élèves étaient scrupuleusement respectés et que jamais maîtres ou maîtresses ne se permettaient la moindre entreprise contre la liberté des croyances. La force de l'évidence a fini par désarmer l'hostilité de tous les hommes de bonne foi. Quant à la mauvaise foi, on ne la réduit pas; mais on a le droit de la dédaigner; car, dans un pays comme le nôtre, loyal et éclairé, elle n'a prise durable ni sur les cœurs, ni sur les intelligences.

Nous ne voulons pas, Messieurs, faire des femmes raisonneuses; nous voulons faire des femmes raisonnables. Nous considérons que l'éducation d'une jeune fille ne tient pas tout entière dans l'enseignement superficiel de quelques préceptes de convenance mondaine et, sans médire des leçons de tenue et de savoir-vivre, nous refusons d'y voir le dernier mot de l'instruction féminine. Nous n'entendons pas que nos lycées et nos collèges de jeunes filles ressemblent à ce qu'on a plaisamment appelé : des écoles de vernissage. Le vernis s'altère ou s'écaille. Ce qui importe, c'est de donner à l'âme et au caractère des couleurs qui ne se dégradent pas et des lignes que rien n'efface.

Non pas cependant des couleurs trop vives ou des lignes trop arrêtées. Notre intention n'est pas de modeler exactement l'éducation de la jeune fille sur celle du jeune homme.

Il faut, suivant le joli mot de Legouvé, assurer à la femme l'égalité dans la différence.

L'égalité, elle est dans l'esprit meublé de connaissances sérieuses, avec de larges vues ouvertes sur tous les horizons de la littérature, de l'art et de la science.

La différence est dans la méthode et dans l'objet de l'enseignement : dans la méthode, qui tient compte du tempérament de la femme, de son imagination plus ardente, de sa sensibilité plus aiguë; dans l'objet qui n'est pas de faire des érudites ou des pédantes, mais de préparer la femme à son rôle naturel dans la famille et dans la société.

« La femme, a écrit Michelet, la femme est une religion... La femme au cœur prosaïque, celle qui n'est pas une poésie vivante, une harmonie pour relever l'homme, élever l'enfant, ennoblir la famille, a manqué sa mission et n'aura aucune action, même en ce qui semble vulgaire. »

Instruire la femme, ce n'est pas chercher à tarir en elle cette source de généreuses passions, ce n'est pas réprimer chez elle ce besoin d'idéal, ce n'est pas arrêter les libres élans de son cœur ou de son imagination. C'est, tout en sauvegardant ces facultés essentielles, tout en respectant

ce qui fait le charme et, il faut ajouter, la force de la femme, lui inspirer le goût du travail, l'habituer à voir, à observer, à réfléchir, lui donner, par la direction de ses études, une règle intellectuelle et morale.

Une femme cesserait d'être femme si elle perdait ce je ne sais quoi de simple et de spontané, cette exquise saveur d'amabilité, ce parfum de grâce et de douceur, ce sourire éternel, cette sorte de parure printanière qui orne les plus âgées comme les plus jeunes et que le temps ne fane jamais. Mais le bon sens, le jugement, la raison, loin de détruire les vertus distinctives de la femme, les fécondent et les fortifient.

« On reconnaît, disait Gœthe, une femme de mérite à ce signe que, si son mari venait à disparaître, elle pourrait devenir le père de ses enfants. » Je ne vous souhaite pas, Mesdemoiselles, d'avoir jamais à prouver, par votre propre exemple, la vérité de cette définition. Je vous souhaite de vous marier, d'être des femmes de mérite et de conserver vos maris. Mais, quoi que l'avenir vous réserve, apprêtez-vous à maintenir vos intelligences claires, vos caractères droits, vos âmes fortes et résolues. Vous êtes nées pour aimer et pour vous dévouer. Mais il faudra qu'à l'occasion vous sachiez vouloir et diriger. Devenez des femmes de bon conseil, sensées et clairvoyantes. N'oubliez pas qu'alors même que les hasards de la vie ne vous imposeraient jamais la charge de commander, vous serez toujours appelées à donner des avis, à prodiguer des encouragements et des consolations, à être des soutiens et des auxiliaires. Vous aurez la garde du foyer conjugal et vous ne serez vraiment dignes de votre tâche que si vous savez comprendre vos maris, prendre votre part de leurs pensées et de leurs espérances, leur apporter la précieuse collaboration de votre bonne grâce, leur offrir le secours d'une active et vigilante affection.

Et vous aurez aussi à être des éducatrices, à former les générations prochaines, à élever des hommes, des citoyens, des patriotes. Votre rôle domestique aura l'importance et la gravité d'un rôle social. A cette heure où les luttes politiques prennent si facilement une tournure violente et où s'envenime trop souvent le conflit des intérêts, vous serez des messagers de paix, de justice et de bonté. Vous apprendrez aux derniers fidèles du passé à se tourner peu à peu vers le monde moderne, à ne le plus redouter, à s'y acclimater doucement. Vous apprendrez aux retardataires à se presser, aux impatients à patienter. Vous enseignerez à tous le respect des convictions sincères, la tolérance et l'estime réciproque; aux riches, le sacrifice et la générosité; aux pauvres, le secret du travail persévérant, de l'épargne et de la prévoyance; aux uns et aux autres, l'esprit de solidarité, qui doit être le souffle vivifiant des sociétés libres. Et, par-dessus tout, vous donnerez aux citoyens le sentiment de leurs devoirs envers le pays, vous entretiendrez dans les âmes la chaleur du patriotisme, l'amour de la France maternelle, protectrice et bienfaisante. Vous serez, en un mot, des Françaises, c'est-à-dire des femmes vaillantes et désintéressées qui mettez votre esprit, votre savoir et vos vertus au service de la grandeur nationale.

L'Histoire est largement représentée dans la 427e livraison de la *Grande Encyclopédie*. On y trouve en effet un important travail sur les *Francs*, par M. L. Will; des études fort intéressantes sur *Frédégonde*, par

M. C. Bayet; sur *Frédéric Barberousse* et l'empereur *Frédéric II*, par M. A.-M. Berthelot. Signalons encore les biographies de saint *François de Sales*, par M. Vollet; de Benjamin *Franklin*, par M. H. Monin, et de l'explorateur J. *Franklin*, par M. René Samuel; enfin un ensemble de travaux sur la *Fraude* en droit romain, par M. G. May, en droit civil, par M. E. Dramard, et au point de vue des douanes et contributions indirectes, par M. Trescaze.

Lire dans la 428e livraison la biographie de *Frédéric le Grand*, par M. André Berthelot; celle de *Mgr Freppel*, par M. Antonin Debidour.

M. Gabriel Compayré donne dans le 429e fascicule un article très intéressant sur les *Frères des Ecoles Chrétiennes*.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Circulaire du 1er juillet relative à l'épreuve de langue vivante de la licence ès lettres.

Monsieur le Recteur, l'article 8 du décret du 25 décembre 1880 sur la licence ès lettres dispose, paragraphes 7 et 8 : « Pour les trois ordres, à l'épreuve orale, le candidat doit prouver qu'il comprend couramment un ouvrage facile de critique littéraire, historique ou philosophique, écrit en allemand ou en anglais, à son choix.

« Pour chaque ordre, l'examen oral donne lieu à six suffrages. »

L'explication d'allemand ou d'anglais n'est donc pas l'objet d'un suffrage particulier. Cependant, elle doit entrer en compte dans l'appréciation définitive des épreuves. A cet effet, les instructions en date du 5 août 1891, adressées en conformité du rapport présenté au Conseil supérieur, prescrivaient de cumuler l'appréciation de l'épreuve en anglais ou en allemand avec les autres épreuves orales, pour élever ou abaisser le nombre de points obtenus.

Ces instructions ont été appliquées de manières fort différentes dans diverses Facultés. Il en résulte des inconvénients sur lesquels je n'ai pas besoin d'insister.

Saisie de la question, la Section permanente a donné un avis favorable à une interprétation du règlement de 1880 que j'ai adoptée.

Sans donner lieu à un suffrage spécial, l'explication d'allemand ou d'anglais devra être l'objet d'une appréciation formulée par l'une des notes suivantes : *très mal, mal, passable, assez bien, bien, très bien.*

La note passable n'ajoutera et ne retranchera rien à l'ensemble des points obtenus par le candidat; les notes *mal* et *très mal* le diminueront, la première d'*un* point, la seconde de *deux* points; les notes *assez bien, bien* et *très bien* l'augmenteront respectivement d'*un*, de *deux* et de *trois* points.

Ces dispositions sont exécutoires à dater de la session de juillet 1893.

Je vous prie d'appeler en même temps l'attention de MM. les Doyens sur la nature des ouvrages qui doivent être mis en explication. Le décret de 1880 dit en termes formels : « un ouvrage facile de critique littéraire, historique ou philosophique », selon l'ordre des épreuves subies par le candidat.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

R. Poincaré.

Circulaire du 18 juillet, relative aux actes de poursuites pour le recouvrement des frais scolaires des élèves des lycées.

Monsieur le recteur,

A la date du 12 juillet 1892, je vous ai informé que, conformément à l'avis de M. le Ministre des Finances, les administrations collégiales sont tenues de faire les avances relatives aux droits de timbre et d'enregistrement auxquels donnent lieu les actes de procédure suivis par le Ministère public en matière de recouvrement des frais de pension et d'études des élèves des lycées. Ces avances doivent être faites par les proviseurs, toutes les fois qu'ils saisissent le Parquet de demandes de poursuites. Dans la pratique, cette disposition a présenté des difficultés par suite du défaut de désignation précise des agents du Trésor chargés de percevoir les avances dont il s'agit. J'ai consulté, à ce sujet, M. le Ministre des Finances, qui me fait connaître qu'il ne rentre dans les attributions d'aucun agent ressortissant à son département de recevoir ces avances et d'effectuer le payement des frais; mais que MM. les proviseurs n'éprouveront aucune difficulté à se concerter avec un huissier, qui sera spécialement chargé des significations et autres actes de poursuites. Cet officier ministériel consentira très probablement à faire l'avance des droits de timbre et d'enregistrement, sauf à en demander le remboursement lorsque la procédure sera terminée. Au besoin, il pourra lui être remis une provision.

Quant aux droits de timbre et d'enregistrement des jugements rendus par le Tribunal civil de la Seine, si MM. les proviseurs ne pouvaient se concerter de la même manière avec le greffier, le receveur de l'enregistrement au deuxième bureau du tribunal civil offre de donner immédiatement avis des jugements rendus au profit des lycées, en leur indiquant le montant des droits à verser au greffe. Il leur sera sans doute aisé, dans les départements, de se ménager des facilités analogues.

Pour l'exécution des instructions qui précèdent, j'autorise MM. les proviseurs à prélever, sur la caisse des lycées, les fonds nécessaires aux avances. Il en sera fait dépense au chapitre 3, sous le titre : « Avances pour frais de procédure et de poursuites. »

Je vous prie de vouloir bien faire parvenir un exemplaire de la présente circulaire à MM. les inspecteurs d'académie, proviseurs, directrices et économes des lycées de votre ressort.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

R. Poincaré.

Circulaire du 18 juillet, relative aux soins médicaux et indemnités de nourriture pendant les vacances aux répétiteurs des lycées.

Monsieur le recteur, MM. les répétiteurs des lycées m'ont adressé des demandes tendant à obtenir :

1° Que les répétiteurs généraux externes soient soignés à l'infirme-

rie, aient droit à la visite du médecin de l'établissement et aux médicaments;

2° Que les répétiteurs généraux externes seulement pour le logement puissent, en cas de maladie, recevoir en argent l'équivalent de la nourriture du lycée;

3° Que les répétiteurs aient droit, pendant les vacances, à une indemnité de nourriture pour tout le temps qu'ils passent hors de l'établissement.

Ainsi que l'ont fait remarquer avec juste raison un certain nombre de vos collègues, les répétiteurs externes qui jouissent de l'indemnité de logement renoncent par là même aux avantages dont bénéficient naturellement les fonctionnaires qui sont logés au lycée. Leur situation est alors assimilable à celle des professeurs. Il n'est donc pas possible de les admettre par privilège, en cas de maladie, à se faire soigner à l'infirmerie, non plus que de leur reconnaître le droit aux médicaments et aux visites du médecin de l'établissement. Celui-ci ne saurait d'ailleurs être tenu de se rendre, après ses visites au lycée, chez des répétiteurs logés au dehors.

Pour ce qui est des répétiteurs qui, logés en dehors du lycée, mais nourris au lycée, se trouvent retenus chez eux par la maladie, j'ai décidé qu'ils recevraient, à leur choix, soit la nourriture du lycée, soit une indemnité de nourriture calculée au prorata des jours d'absence. Mais cette dernière mesure ne peut être étendue, quant à présent du moins, aux répétiteurs qui renoncent volontairement pendant les vacances au bénéfice du séjour au lycée. Il s'ensuivrait, en effet, une dépense dépassant probablement 100 000 francs, que la situation actuelle des crédits ne permet absolument pas d'engager.

Je vous prie de notifier ces dispositions à MM. les proviseurs et de les inviter à les porter sans retard à la connaissance de MM. les répétiteurs.

Le Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

R. POINCARÉ.

Décret du 19 juillet, concernant l'Association des anciens élèves du collège de Châtillon-sur-Seine.

Association amicale des anciens élèves du collège de Châtillon-sur-Seine. — Reconnaissance d'utilité publique. — L'Association amicale des anciens élèves du collège de Châtillon-sur-Seine est reconnue comme établissement d'utilité publique.

Les statuts de l'Association sont approuvés tels qu'ils sont annexés au présent décret. Aucune modification ne pourra y être apportée sans nouvelle autorisation.

Le trésorier de l'Association des anciens élèves du collège de Châtillon-sur-Seine est autorisé à accepter, au nom de l'Association, aux clauses et conditions imposées, le legs d'une somme de 5 000 francs à elle fait par le sieur Ernest-Alexandre Bergère, suivant son testament olographe, en date du 2 mars 1886, à charge d'employer les intérêts de cette somme à payer les frais d'études au collège d'un élève, fils d'un

gendarme de Châtillon. L'excédent servira à fonder un prix portant le nom de prix Bergère.

Ladite somme de 5 000 francs sera placée en un titre de rente 3 p. 100 sur l'État français, immatriculé au nom de l'Association pour la nue propriété et à celui de la dame Marie Roblot, veuve du sieur Alexis-Ambroise-Mammès Bergère, pour l'usufruit. (*Décret.*)

Décret du 20 juillet, concernant la situation des inspecteurs généraux de l'Instruction publique aux colonies.

Le Président de la République française, sur le rapport du Ministre du Commerce, de l'Industrie et des Colonies; vu le décret du 6 juillet 1893, portant création d'une inspection générale de l'instruction publique aux colonies; vu le décret du 12 décembre 1889, portant règlement sur les indemnités de route et de séjour, les concessions de passages et les frais de voyage à l'étranger; vu le décret du 28 janvier 1890, portant règlement sur la solde et les accessoires de solde, décrète :

Article premier. — Le traitement d'Europe des inspecteurs généraux de l'instruction publique aux colonies est fixé à 12 000 francs par an.

Art. 2. — Une indemnité spéciale de mission, de 45 francs par jour, leur est allouée dans toutes les positions pendant la durée de leur séjour aux colonies.

Le droit à cette indemnité s'ouvre du jour exclu de leur débarquement dans la colonie; il prend fin le lendemain du jour de leur embarquement, soit pour se rendre dans une autre colonie, soit pour rentrer en France.

Ils reçoivent, en nature, les fournitures de bureau.

Art. 3. — Les inspecteurs généraux ont droit au logement et à l'ameublement en nature dans les colonies où ils sont en mission.

Dans les localités dépourvues de ressources au point de vue de la nourriture et du logement, ils sont logés dans les postes ou résidences et ils sont admis, sur leur demande, à la table de l'officier ou du fonctionnaire le plus élevé en grade. Une indemnité spéciale fixée par le chef de la colonie est allouée à cet officier ou à ce fonctionnaire.

Art. 4. — Les gouverneurs des colonies sont tenus de mettre à la disposition des inspecteurs généraux, sur la demande de ces fonctionnaires et autant que les ressources locales le permettent, les moyens matériels nécessaires pour l'accomplissement de leur mission ainsi que leur transport sur les divers points de la colonie.

Art. 5. — Les fonctionnaires de l'inspection reçoivent, pour se rendre de Paris au port d'embarquement, ainsi que pour effectuer leur retour à Paris, les indemnités prévues à la colonne n° 1 du tarif annexé au décret du 12 décembre 1889.

Dans l'intérieur des colonies, ils ont droit au transport de leurs bagages. Les dispositions des articles 70, § 2, et 71 du même décret leur sont applicables.

Art. 6. — En ce qui concerne leur assimilation avec les autres fonctionnaires coloniaux au point de vue des passages, des moyens de transport, des indemnités de route et de séjour, ils sont classés dans la catégorie B du tableau annexé au décret du 12 décembre 1889.

Art. 7. — A leur arrivée dans une colonie, les inspecteurs généraux de l'instruction publique doivent la première visite au gouverneur.

Cette visite leur est rendue dans les vingt-quatre heures.

Il n'y a pas d'autres visites obligatoires pour les fonctionnaires de l'inspection.

Art. 8. — Sont abrogées les dispositions des ordonnances, décrets et règlements antérieurs en ce qu'elles ont de contraire au présent décret.

Art. 9. — Le Ministre du Commerce, de l'Industrie et des Colonies est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera inséré au *Journal officiel* de la République française et au *Bulletin officiel* de l'Administration des colonies.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le Ministre du Commerce, de l'Industrie et des Colonies,

Terrier.

Décret du 25 juillet relatif aux dispenses qui peuvent être accordées aux médecins pourvus d'un diplôme étranger aspirant au titre français de docteur en médecine.

Le Président de la République française, sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes; vu l'article 5 de la loi du 30 novembre 1892; vu la loi du 27 février 1880; le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, décrète :

Article premier. — Les médecins pourvus d'un diplôme étranger qui postulent le grade de docteur en médecine peuvent obtenir dispense partielle ou totale des inscriptions et dispense partielle des examens exigés pour ce grade.

Art. 2. — La dispense d'examens ne peut en aucun cas porter sur plus de trois épreuves.

Art. 3. — Les dispenses sont accordées par le Ministre de l'Instruction publique après avis de la Faculté compétente et du Comité consultatif de l'enseignement public.

Art. 4. — Le Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

R. Poincaré.

Le Gérant : **Armand COLIN.**

Paris. — Typ. Chamerot et Renouard, 19, rue des Saints-Pères. — 30214.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

DE LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Marquis ALFIERI, Sénateur du royaume d'*Italie*.
Dr ARNDT, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr F. ASCHERSON, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr AVENARIUS, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr BIEDERMANN, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr BACH, Directeur de Realschule à *Berlin*.
Dr BILINSKI, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.
Dr TH. BILLROTH, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*.
Dr BLOK, professeur à l'Université de *Groningue*.
BONGHI, député, ancien ministre de l'Instruction publique à *Rome*.
BROWNING, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr BUCHELER, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr BUCHER, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. BUISSON, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr CHRIST, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr CLAES ANNERSTEDT, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Guillaume CREIZENACH, Professeur à l'Université de *Cracovie*.
Dr L. CREMONA, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Dr CZIHLARZ, Professeur à l'Université de *Prague*.
DAREY, Professeur à l'Université de Me Gille (*Montréal*).
Baron DUMREICHER, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*.
Dr van den Es, Recteur du Gymnase d'Amsterdam.
Dr W. B. J. van EYK, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Dr L. FELMERI, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie).
L. FERRI, Correspondant de l'Institut de France, Professeur de Philosophie à l'Université de *Rome*.
Dr Théobald FISCHER, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*.
Dr FOURNIER, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr FRIEDLAENDER, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
Dr GAUDENZI (Auguste). Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. GILDERSLEEVE, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore).
Dr Hermann GRIMM, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr GRUNHUT, Professeur à l'Université de *Vienne*.
GYNER DE LOS RIOS, Professeur à l'Université de *Madrid*.
HAMEL (van), professeur de littérature à l'Université de *Groningue*.
Dr W. HARTEL, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. DE HARTOG, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr HERZEN. Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr HITZIG, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr HUG, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr HOLLENBERG, Directeur du Gymnase de *Creuznach*
J. E. HOKAN, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
Dr R. VON IHERING, Prof. à l'Université de *Gœttingue*.
Dr KEKULÉ, Professeur à l'Université de *Bonn*.
Dr KOHN, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
KONRAD MAURER, professeur à l'Université de *Munich*.
KRÖCK, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg.
The Rev. BROOKE LAMBERT, D. D. à *Greenwich*,
Dr LAUNHARDT, recteur de l'École technique supérieure de *Hanovre*.
Dr A.-P. MARTIN, Président du Collège de Tungwen. *Pékin* (Chine).
A. MICHAELIS, Professeur à l'Université de *Strasbourg*.
MICHAUD, professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
MOLENGRAAF, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*
Dr MUSTAPHA-BEY (J.). Professeur à l'Ecole de médecine du *Caire*.
Dr NEUMANN, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*
Dr NÖLDEKE, Directeur de l'École supérieure des filles à *Leipzig*.
Dr PAULSEN, Professeur à l'Université de *Berlin*.
PHILIPPSON, Professeur à l'Université de *Bruxelles*.
POLLOK, professeur de jurisprudence à l'Univers d'*Oxford*.
Dr RANDA, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr REBER, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
RITTER, Professeur à l'Université de *Genève*.
RIVIER, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*
ROULAND HAMILTON, publiciste à *Londres*.
Dr SJÖBERG, Lecteur à *Stockholm*.
Dr SIEBECK, Professeur de philosophie à l'Université de *Giessen*.
Dr STEENSTRUP fils, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*.
Dr L. VON STEIN, Professeur d'économie politique à l'Université de *Vienne*.
A. SACERCOTI, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr STINTZING professeur de médecine à l'Université d'*Iéna*.
Dr STOERK, professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. STORM, Professeur à l'Université de *Christiania*
Dr THOMAN, Professeur à l'École cantonale de *Zurich*.
Dr THOMAS, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr THOMSON, Professeur à l'Université de *Copenhague*.
Dr THORDEN. Professeur à l'Université d'*Upsal*.
MANUEL TORRES CAMPOS, Professeur à l'Université de Grenade.
URECHIA (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'instruction publique à *Bucharest*.
Dr Joseph UNGER, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Dr VOSS, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. WILLMANN, Professeur à l'Université de *Prague*.
Commandeur ZANFI, à *Rome*.
Dr ZARNKE, Professeur à l'Université de *Leipzig*.

Le Comité de rédaction recevra toujours avec reconnaissance toutes les communications concernant les Facultés des départements et des Universités étrangères. Ces informations comme toutes celles qui seront de nature à intéresser la Revue, seront insérées dans la Chronique qui accompagne chaque numéro et qui relate tous les faits importants touchant à l'Enseignement.

Le Comité prie aussi ses Correspondants, ainsi que les Auteurs eux-mêmes, de vouloir bien signaler à la Revue les volumes intéressant le haut Enseignement dans toutes ses branches en y ajoutant une note analytique ne dépassant pas 15 à 20 lignes.

Paris. — Typ. Chamerot et Renouard, 19, rue des Saints-Pères. — 30214.

Treizième année. — N° 9. 15 Septembre 1893.

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

—

1893

Sommaire du n° 9 du 15 Septembre 1893

AVIS

L'Administration de la **Revue Internationale de l'Enseignement** prie ceux de ses *Abonnés* qui n'ont pas encore renouvelé leur souscription pour 1893, de vouloir bien lui adresser le montant de leur abonnement s'ils ne veulent pas éprouver de retard dans la réception des numéros.

En cas de changement de résidence ou de domicile et afin d'assurer la régularité du service, MM. les membres de la Société d'Enseignement supérieur sont priés de faire connaître leur nouvelle adresse aux bureaux de la *Revue*, 5, rue de Mézières, Paris.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, Un an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

Toutes les communications relatives aux abonnements et à l'administration de la Revue doivent être adressées à MM. Armand COLIN et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières, à Paris. — Toutes les communications relatives à la rédaction, à M. DREYFUS-BRISAC, 6, rue de Turin, à Paris

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

L'ÉDUCATION MÉDICALE

EN ANGLETERRE, EN ÉCOSSE ET EN IRLANDE (1)

III. — LES ÉTUDIANTS

Le titre de ce chapitre pourrait être double : les femmes, en effet, sont assez nombreuses dans les écoles médicales anglaises pour mériter une mention spéciale (2) : à Londres, il existe même pour elles une école de médecine distincte, qui compte une centaines d'élèves; aussi ne trouve-t-on pas d'étudiantes dans les autres écoles de cette ville.

A Birmingham, the Queen's and Mason College ouvre aux femmes l'accès de tous les cours et de tous les laboratoires, et les admet à concourir pour l'obtention des bourses et des prix ; des salles de repos distinctes de celles des étudiants leur sont réservées. C'est à Mason College que l'on a fait, en Angleterre, les premiers essais d'éducation mixte : ces essais ont abouti à un succès complet, qu'explique assez, d'ailleurs, le respect qui entoure la femme dans ce pays.

A Glasgow les règlements du collège St-Mungo, de fondation récente, stipulent l'admission des jeunes filles aux cours ordinaires; quant à l'Université de Glasgow, elle s'est récemment associé un collège spécial, Saint Margaret College, fondé en 1883 par Mme Eldern pour l'éducation médicale des femmes; les étudiantes y suivent des cours distincts faits par les professeurs de l'Université. A Edimbourg, l'école de médecine réserve aussi des cours spéciaux à ses

(1) Voir la *Revue* du 15 août.

(2) En 1891 on comptait 113 doctoresses autorisées à pratiquer.

étudiantes (1), il y a une section spéciale sous le nom de Edinburgh Schoof of medicine for women. Mais les dames, admises aux examens pour l'obtention du diplôme professionnel, ne sont pas jusqu'ici, admises par l'Université d'Edimbourg aux examens pour la collation des grades académiques. Tout récemment l'Université de St-Andrew a décidé d'admettre à ses examens les dames élèves de l'école spéciale d'Edimbourg.

En Irlande certaines écoles, notamment le collège de la Reine de Belfast, tout en admettant les femmes aux leçons, ne les admettent pas à concourir pour les prix et les bourses d'études, qui sont réservées aux élèves du sexe fort; les examens se font le même jour, mais séparément, pour les deux sexes.

Quant à la vie des étudiants, il est intéressant de la comparer avec celle de leurs camarades du continent.

Dans les vieilles villes universitaires, à Oxford, à Cambridge, à Edimbourg, l'étudiant porte encore le manteau noir et le bonnet à plaque carrée, rappelant vaguement la chapska des lanciers. Ce costume est obligatoire pour l'assistance aux cérémonies académiques, souvent aussi pour l'assistance aux cours; toutefois les étudiants en médecine sont ordinairement dispensés de porter le *cap and gown* aux cours qui comportent des démonstrations ou des exercices pratiques : cela dépend, au surplus, du rigorisme académique du professeur. Notez que le costume se porte couramment en ville, en soirée.

Dans les écoles de médecine il n'y a pas de costume officiel, mais là aussi l'élève est attaché à l'établissement qu'il fréquente par d'autres liens que ceux de la simple assistance aux cours.

Nous avons vu plus haut quelle importance l'Anglais attache, non sans raison, à la vie en commun des étudiants dans l'atmosphère spéciale des grands collèges universitaires : « L'esprit d'un collège, a dit M. de Coubertin, est chose si délicate, si difficile à définir (2)! » Dans les écoles de médecine, malgré le caractère surtout professionnel des études et de l'enseignement, on a senti

(1) Beaucoup de doctoresses s'établissent dans les colonies et spécialement aux Indes, où les préjugés religieux interdisent aux femmes de se faire soigner par des médecins du sexe fort. On fait aux étudiantes d'Édimbourg un cours spécial de climatologie et de pathologie des pays chauds.

(2) P. DE COUBERTIN, ouvr. cité, p. 169. Cette réflexion est suggérée à l'auteur par l'étude des collèges d'enseignement moyen, mais elle s'applique entièrement aux collèges universitaires. Disons d'ailleurs que, comme toute chose, le *residential system* a ses partisans et ses détracteurs; j'ai entendu un professeur éminent de Cambridge se prononcer en faveur de la liberté entière des étudiants universitaires.

le besoin d'imiter jusqu'à un certain point l'organisation des vieux collèges d'Oxford et de Cambridge.

A Londres même, où le tumulte, la fièvre de la grande ville entraînent l'étudiant bien loin du milieu « universitaire », plusieurs écoles, et des plus importantes, ont créé des *residential colleges* pour le logement de leurs élèves.

L'école de Guy's Hospital possède un collège important situé en face de l'hôpital, auquel il est réuni par un souterrain : outre les locaux réservés aux médecins attachés au service hospitalier (v. plus haut) il contient une cinquantaine d'appartements mis à la disposition des élèves à des prix variant de 11 à 25 francs par semaine et par personne.

A St-Bartholomew's le collège, fondé en 1743, reçoit les élèves sur la recommandation d'un professeur ou d'une personne connue. L'école de Saint Mary's Hospital, celle de Middlesex, King's College, University College ont aussi leur « résidences », nous dirions leur pensionnat s'il était possible d'assimiler ces collèges et ces *halls* aux pensions froides et rigides du continent (1).

Dans ces « résidences » l'élève est libre, va, vient, sort, reçoit ses amis à sa guise, mais il est néanmoins soumis à certaines règles. A Saint Bartholomew's il doit dîner chaque jour dans la salle à manger du collège; il doit être rentré ou congédier ses vi-

(1) Guy's Hospital a dépensé 525 000 francs pour son *residential college*, et Middlesex 250 000 francs.

Il peut être intéressant de noter le détail des prix qui donnent une idée du niveau social des étudiants appelés à jouir des avantages de la vie au collège.

Au collège de *Guy's H.* il y a 34 appartements comprenant chambre de travail et chambre à coucher, les prix variant de 15 à 25 francs par semaine; 10 chambres mixtes (*combined rooms*), dont chacune est séparée par une cloison en chambre à coucher et chambre de travail; elles coûtent de 11 à 15 francs par semaine; enfin 4 appartements comprenant chacun deux chambres à coucher distinctes et une chambre de travail, le prix en est de 29 à 34 francs par semaine, soit 14 1/2 à 17 francs par personne et par semaine. Les chambres sont meublées. Ces prix, payables d'avance, comprennent le service, mais non le chauffage, l'éclairage, le blanchissage, ni le cirage des bottes; à leur entrée les élèves déposent 125 francs comme garantie de l'entretien du mobilier; cette caution leur est rendue à la sortie, déduction faite du paiement des réparations rendues éventuellement nécessaires.

A *St Bartholomew's* on paie un droit d'entrée uniforme de 50 francs et l'on dépose 75 francs de garantie pour le mobilier.

A *King's College*, les appartements de deux chambres ou les chambres mixtes, se paient de 1 250 à 1 500 francs pour l'année académique, ou de 450 à 550 francs par terme (environ 3 mois), y compris le service et la nourriture.

A *St Mary's H.* le prix de la pension est combiné avec celui des leçons sur le pied de 2625 francs pour la première année académique, 2 500 pour la deuxième, 2375 pour la troisième; il est moins élevé pour les étudiants venus d'Oxford ou de Cambridge, qui ne paient que 2162 francs. Si l'élève veut résider au collège pendant les vacances, il paie 200 francs par mois.

siteurs à minuit, et ne peut avoir, sans permission spéciale, de provision de liqueur dans son appartement. Nous n'examinons pas si ces prescriptions sont toujours rigoureusement observées ; mais en tout cas la présence du *Warden* ou du *Censor*, directeur du collège, est une sérieuse garantie d'ordre; notez que ces fonctions sont remplies non par des commis déguisés, mais par des hommes distingués occupant souvent une haute situation dans la science, dans l'enseignement.

D'une manière générale, cependant, les « residential colleges » sont plutôt l'exception; mais toujours les autorités de l'école se préoccupent du logement de leurs élèves. Le Doyen tient à la disposition des parents des adresses de personnes honorables chez lesquelles peuvent s'installer les étudiants, souvent ce sont des membres du personnel médical de l'hôpital ou des médecins du voisinage, qui même, outre le logement et la pension, se chargent — moyennant finance — du rôle de tuteur et dirigent les études de leurs jeunes pupilles.

A Manchester, il existe deux « residential halls » fondées pour fournir aux élèves d'Owen's College « les avantages de la vie universitaire »; les prix y sont, pour les trois termes trimestriels de l'année académique, de 2 250 francs à Dalton Hall, de 1 525 francs à Hulme Hall; il existe un certain nombre de bourses de 625 francs attribuables aux étudiants logés à Hulme Hall, qui, bien qu'ouverte aux jeunes gens des diverses confessions, a plutôt un caractère anglican. Quant à Oxford et Cambridge, inutile de rappeler que la vie y est chère; la dépense annuelle pour un étudiant *modeste* y est de 3 000 francs, non compris le paiement des cours (environ 700 francs) et des examens.

Tout ceci s'applique à l'Angleterre : en Écosse, l'usage est que l'étudiant se loge à sa guise, comme chez nous, mais on cherche à introduire le *residential system* à Edimbourg, où le professeur P. Geddes s'occupe de l'agrandissement et de l'aménagement de la *Maison des étudiants* (1).

En Irlande nous trouvons à Cork une disposition intéressante : tout élève de moins de 21 ans doit résider soit chez ses parents ou chez une personne désignée par eux, soit dans une pension dûment reconnue par le président de Queen's College. Il existe dans

(1) Édimbourg est devenu comme Oxford et Cambridge le centre d'un mouvement d'*extension universitaire* (voir à ce sujet l'article de M. Espinas publié dans cette Revue, t. XXIII, p. 201 et 313); pendant la durée des cours de vacances qui ont lieu en été, les personnes étrangères à la ville peuvent prendre leur pension à *University Hall,* moyennant 26 à 31 francs par semaine.

le voisinage de cet établissement une « residential hall » fondée par le rev. Webster pour y loger 36 étudiants : les prix y sont beaucoup moins élevés qu'en Angleterre, le logement se paie 25 francs par mois, payables d'avance, la pension (déjeuner, dîner et thé du soir) 13 francs par semaine, service compris. Ici encore, comme à Londres, la liberté du pensionnaire est limitée : les portes sont fermées à 11 h. 1/4 du soir et celui qui désire rentrer plus tard doit se procurer une passe chez le Doyen. L'établissement a d'ailleurs plutôt un caractère religieux, protestant.

Dans les écoles, et elles sont nombreuses, qui n'ont pas de pensionnat, il existe presque toujours des installations créées en vue de faciliter la vie des étudiants : presque partout l'école possède une salle spéciale où les étudiants peuvent se réunir, causer, fumer à leur guise, un buffet où ils peuvent prendre le déjeuner de midi et même souvent dîner le soir, parfois des locaux plus complets encore réservés au club.

L'esprit d'association est une qualité nationale en Angleterre : les étudiants en médecine n'échappent pas à la règle qui fait de tout Anglais un membre d'une ou plusieurs Sociétés. Ici les sociétés ont pour but soit les exercices corporels, les jeux, le sport, soit l'étude.

Dans beaucoup d'écoles il y a un *athletic club*, où l'on cultive assidûment les jeux nationaux, le criquet, la paume, la crosse, la balle au pied, le canotage, la gymnastique, le tir, la natation, voire les véritables jeux athlétiques, la lutte, le pugilat; même, à St-Mary's H. (Londres), les étudiants forment une compagnie de volontaires et font l'exercice dans les jardins (1).

A côté du club athlétique il y a le club « social » qui assure à ses membres la jouissance d'une salle de lecture amplement fournie de journaux; les salles de lecture forment, avec les fumoirs, la salle à manger, parfois même la salle de bains, un ensemble où les étudiants sont chez eux : l'école fournit le local, les professeurs patronnent le club par des dons, des subsides en argent et d'ordinaire les règlements de l'école engagent ou même obligent les élèves à se rattacher au club (2). L'administration de la So-

(1) L'école de Guy's Hospital a dépensé 150 000 francs pour l'achat d'un terrain destiné au jeu de criquet et la construction des bâtiments annexes.

(2) Aperçu des cotisations payées par les membres : A St Thomas'H. (Londres), on paie au *Students Club* (*Social and athletic*) un *droit d'entrée* de 75 francs pour l'étudiant admis au cours de sa première année d'école, 62 francs au cours de la deuxième, 37 francs au cours de la troisième ou plus tard. Il n'y

ciété est en général confiée à un comité où les professeurs sont représentés tout comme les étudiants; souvent on trouve à sa tête des hommes fort en vue, jouissant d'une situation importante au point de vue scientifique ou social : à l'école de Charing Cross, le club des étudiants est présidé par un membre du Parlement.

Partout on retrouve cette idée féconde de l'*éducation* des élèves par les élèves sous la tutelle lointaine, discrète, mais efficace du corps enseignant.

Outre ces sociétés d'agrément, beaucoup d'écoles ont des associations plus sérieuses, où les élèves font des démonstrations de pièces pathologiques ou de préparations microscopiques, lisent des observations cliniques ou discutent l'un ou l'autre point de science ou de pratique médicale. A St-Thomas c'est la *Medical and physical Society*, fondée au commencement de ce siècle, à St-Bartholomew's l'*Abernthian Society* fondée en 1795, à Guy's la *Physical Society* qui compte plus d'un siècle d'existence (elle a été fondée en 1771); cette dernière distribue des prix pour les travaux les plus intéressants et publie un journal bimensuel, *Student's journal of Hospital News*, rédigé par les élèves; St-George, University College, Saint-Mary's ont aussi leurs sociétés médicales d'étudiants.

En province nous retrouvons ces sociétés à Liverpool, à Birmingham, etc.; dans cette dernière ville il existe une « Union des Étudiants » qui n'est pas exclusivement médicale et comprend les élèves et les anciens élèves : elle organise une ou deux fois par mois des réunions où étudiants et professeurs se retrouvent, autour de la tasse de thé traditionnelle, pour assister à une conférence, une discussion scientifique ou un concert.

En Écosse, en Irlande les étudiants ont aussi leurs sociétés; mais dans ce dernier pays, divisé par les haines politiques et religieuses, les associations n'ont pas toujours le caractère cordial de celles dont nous avons parlé jusqu'ici : à Belfast, dans cette province d'Ulster où catholiques et orangistes se disputent la prépondérance, les règlements de Queen's College interdisent à tout étudiant âgé de moins de 21 ans de faire partie d'une Société politique.

a pas de cotisation annuelle. L'étudiant peut ne faire partie que d'une des deux sections (s. athlétique ou s. sociale) : il paie dans ce cas 50 francs, s'il entre la première année, 37 la seconde, 25 la troisième.

A St-Mary's H. la cotisation est annuelle, environ 9 fr. 50 cent.

A London H. l'annuité du club est comprise dans le *composition fee*.

A Newcastle up. Tyne l'annuité du club athlétique, dont la fréquentation est obligatoire, est de 25 francs.

La vie d'étudiant est chère en Angleterre, on l'a vu par ce que nous avons dit du prix des cours et des pensions. Comme correctif les écoles médicales disposent presque toutes d'un grand nombre de bourses d'études accessibles aux élèves.

Ces bourses sont presque toujours mises au concours et leur obtention ne suppose nullement que le titulaire soit dans le besoin; elles ne sont pas destinées à faciliter aux pauvres l'accès de la carrière médicale, mais à encourager le zèle des travailleurs. L'élève doit travailler plus que ses concurrents pour obtenir une bourse; l'argent qu'il obtient ainsi, il l'a gagné, et ce succès l'honore : aussi dans beaucoup de cas celui qui obtient au concours telle ou telle bourse importante reçoit-il en même temps, comme une faveur, le droit de s'intituler boursier de cette fondation : c'est pour lui un titre honorifique dont il fera suivre son nom, comme on fait en France, *si licet parva componere magnis*, du titre de « lauréat de l'Institut ». Beaucoup d'écoles publient dans leurs prospectus annuels la liste de leurs boursiers depuis dix ou vingt ans; il en est qui joignent à cette liste l'indication des fonctions auxquelles sont parvenus les lauréats après l'achèvement de leurs études : ici c'est l'école qui se fait gloire de ses élèves.

Certaines bourses sont fondées par le corps professoral ou par l'administration du collège; elles sont souvent assez nombreuses, mais individuellement peu importantes (quelques livres sterling); on pourrait presque les considérer comme des amorces destinées plutôt à attirer les élèves (1). D'autres sont fondées par testament ou par une souscription publique destinée à honorer la mémoire d'un homme illustre, d'un ancien professeur regretté ou d'un bienfaiteur de l'école.

Les bourses sont, de par la volonté des fondateurs, affectées à l'étude de telle ou telle branche de la médecine, et se délivrent à la suite d'un concours dont les épreuves portent sur la connaissance de cette branche. La liste de ces fondations fournit ainsi la mesure, nous pourrions dire l'estimation en livres et deniers, de l'importance que le public anglais attribue aux diverses sciences. C'est ainsi qu'on trouve une foule de bourses pour la chimie, l'anatomie, parfois la physiologie (1), la médecine pratique, la

(1) A l'école de l'Hôpital *St-Georges* (Londres) il y a deux bourses très importantes (1 125 francs) représentant le prix d'une carte perpétuelle d'admission aux cours, réservées aux jeunes gens qui ont commencé leurs études et subi un premier examen à Oxford ou à Cambridge. A *Charing Cross* les étudiants venus d'Oxford ou de Cambridge peuvent concourir pour une bourse de 1 250 fr.

(1) *University College*, à Londres, dispose de la fondation Shaupey pour l'étude de la physiologie : 2 600 francs par an.

chirurgie ou même la connaissance de certaines lésions spéciales (1); mais bien peu sont consacrées à encourager l'étude des sciences pathologiques pures (2), ce qui confirme ce que nous avons dit plus haut du caractère des études anglaises.

Ces fondations, instituées par les particuliers et reflétant leurs idées sont parfois très spéciales et peuvent même étonner. Par exemple, à Londres, l'école de l'hôpital *St-Georges* délivre un prix de bonne conduite, fondé par un baronnet, docteur en médecine, ancien élève de cette école (3). A *Saint-Bartholomew's* il y a un prix spécial décerné chaque année à l'auteur du meilleur essai sur la vie et les œuvres de Trousseau. A *King's College*, feu P. H. Leathes, esq. a légué une somme de 7 500 francs dont les intérêts sont employés à l'achat d'une Bible et d'un livre de prières que l'on donne en prix chaque année à deux étudiants.

Il y a aussi des bourses de fondation temporaire : c'est ainsi que le Collège de l'Université, à Liverpool, a reçu en 1886 de M. G. Holt, esq. une somme de 25 000 francs à répartir en dix bourses de 2 500 francs que l'on décernera d'année en année jusqu'à épuisement du fonds.

Toutes ces bourses, tous ces prix, gagnés à la suite d'épreuves qui font valoir le mérite des candidats, sont décernés en séance solennelle : ce sont des récompenses, ce ne sont pas des aumônes.

(1) A *Newcastle up. Tyne* il y a une bourse spéciale pour l'étude des hernies, formée par le revenu d'un capital de 2 500 francs.

(2) Parmi les fondations destinées à encourager les études pathologiques, nous ne trouvons guère à citer que les suivantes. A *Oxford* et *Cambridge*, Rolleston memorial prise, délivré tous les 2 ans pour encourager les travaux originaux.

A *University College* (Londres), Filiter exhibition, 750 francs, par an, pour l'anatomie pathologique ;

A *St-Bartholomew's* (Londres), Burrow's prise, 262 francs ;

A *Guy's*, (Londres) Beancy prise, 750 francs, pathologic ;

A *Newcastle*, Gibs Scholarship, intérêts d'un fonds de 12 500 francs.

A *Bristol*, Martyn's memorial pathogical scholarship, 250 francs ; se délivre deux fois par année ;

A *Glasgow*, David Foulis memorial scholarship, 625 francs par année, valable deux ans ;

Enfin l'an dernier a été établi à *Guy's H.* (Londres) une fondation très importante, le Gull's studentship, de 3 750 francs par an, dont le même titulaire peut jouir pendant trois ans ; elle a été instituée par sir G. Cameron Gull en l'honneur de son père, ancien médecin de Guy's H. ; elle est consacrée à l'étude de la pathologie et des sciences annexes et a spécialement pour but de favoriser les recherches personnelles, originales ; il est expressément stipulé que ce prix ne sera pas décerné à la suite d'un concours.

(3) L'école St-Georges vante volontiers le caractère distingué, *the universally recognised high tone and gentlemanly bearing* de ses élèves (texte anglais du prospectus de l'école) !

IV. — LES EXAMENS

Avant d'être admis à commencer les études médicales, l'étudiant doit justifier par examen d'une éducation générale suffisante pour le préparer à profiter de l'enseignement supérieur. Or comme le niveau de cet enseignement varie beaucoup d'une école à l'autre, l'examen préparatoire est aussi plus ou moins difficile suivant les établissements : des règlements édictés par le conseil médical général déterminent quels sont, parmi les divers examens institués par les Universités ou par les Collèges royaux, ceux qui peuvent ouvrir l'accès aux études médicales. La liste, qui est publiée chaque année, de ces examens est très longue : l'élève peut choisir, par exemple, entre cinq examens différents d'Oxford ou de Cambridge, trois de Durham ou de l'Université de Londres, etc.

Outre les épreuves instituées par les grandes écoles du Royaume-Uni, la liste dressée par le Conseil médical mentionne toute une série d'examens que font subir, en dehors du royaume, diverses écoles de l'Empire britannique, les Universités des Indes (Calcutta, Madras, Bombay), les collèges médicaux des principales colonies, de Cape Town, de Melbourne, de Sydney, d'Adélaïde, de la Nouvelle-Zélande, des Barbades, du Canada; nous ne les citons pas toutes. Un dernier paragraphe assimile aux épreuves subies dans les pays de langue anglaise l'Abiturienten Examen des gymnases allemands et les examens analogues subis dans « les autres pays du continent », enfin, signe des temps, le certificat d'enseignement secondaire du gouvernement égyptien, l'arabe étant accepté comme langue classique à la place du latin !

En lisant cette énumération, qui remplit d'un petit texte serré près de deux colonnes du *British medical Journal* (1), on sent que l'Anglais est vraiment devenu citoyen du monde, et que ses règlements ont pour but de lui faciliter, d'où qu'il vienne et en quelque point du globe qu'il ait fait ses premières études, l'accès des écoles supérieures de la mère patrie.

Mais entre ces divers examens il y a parfois de notables différences : aussi les règlements du Conseil médical général, mis en vigueur en 1891, stipulent-ils pour l'admission aux études de

(1) Chaque année, le premier numéro de septembre du *British medical Journal* publie un *educational number* où se trouvent tous les renseignements relatifs aux examens et à l'organisation des études. C'est une mine à laquelle nous avons largement puisé.

médecine un minimum de connaissances, déterminé par le programme suivant.

Matières obligatoires : — 1° Langue anglaise (grammaire et composition);

2° Latin (grammaire, traduction d'auteurs déterminés et traduction de passages faciles empruntés à d'autres auteurs);

3° Éléments de mathématiques, comprenant :

a) l'arithmétique;

b) l'algèbre jusqu'aux équations du premier degré inclusivement;

c) en géométrie, la matière des trois premiers livres d'Euclide, avec des applications faciles.

Matières au choix : Le récipiendaire doit être interrogé sur l'une des matières suivantes : le grec, le français, l'allemand, l'italien ou toute autre langue moderne, la logique.

Depuis 1892, il est spécifié que les diverses épreuves constituant cet examen doivent avoir été subies dans une seule et même séance.

Muni du certificat constatant qu'il a subi avec succès l'examen préliminaire sur l'éducation générale, l'élève doit se faire inscrire en qualité d'étudiant en médecine : à cet effet il adresse, au greffier adjoint (*Branch registrar*) du Conseil médical général résidant dans celui des trois royaumes qu'il habite, une formule indiquant ses noms, son adresse, etc.; il y joint le certificat d'examen préliminaire et une attestation, signée d'un professeur ou d'un médecin, constatant qu'il a réellement commencé ses études médicales dans tel établissement ou sous telle direction. L'inscription (*registration*) doit être prise dès le début des études, qui sont comptées comme ayant commencé quinze jours avant l'inscription : l'étudiant ne peut être admis à l'examen final que quarante-cinq mois après son inscription (1). Une liste alphabétique des élèves ainsi régulièrement inscrits est publiée chaque année par le Conseil médical général et communiquée par lui aux différents corps d'examinateurs officiellement reconnus.

La loi anglaise attache le droit de pratiquer la médecine à la possession de divers diplômes conférés soit par les Universités, soit par des collèges professionnels.

(1) Le nouveau règlement, qui n'a pas encore pu être appliqué à un cours complet d'études, fixe la durée de ce cours à cinq ans (*five years curriculum*) pour les élèves qui commencent leurs études à partir de 1892.

Les *grades académiques* (*degrees*) délivrés par les Universités anglaises (Oxford, Cambridge, Londres, Durham, Victoria University) sont au nombre de quatre : bachelier en médecine (BM ou MB), bachelier en chirurgie (Ch. B, BS), docteur en médecine (MD, DM) et maître en chirurgie (MC, MCh., Ch. M, MS). En outre Durham délivre aussi les grades de bachelier et de docteur en hygiène (BHy., DHy.) (1).

Les Universités écossaises (Édimbourg, Glasgow, Aberdeen, Saint-Andrew) délivrent seulement trois titres : bachelier en médecine, maître en chirurgie, docteur en médecine; les élèves subissent en même temps les épreuves de bachelier en médecine et de maître en chirurgie.

En Irlande, on fait des bacheliers en médecine, des bacheliers en chirurgie et des bacheliers en obstétrique (B AO), des docteurs en médecine, des maîtres en chirurgie et des maîtres ès arts obstétricaux (M AO).

Quant aux *diplômes professionnels* (*diplomas, licences*) ils sont aussi assez nombreux.

La plupart des médecins anglais prennent le diplôme combiné (*double qualification*) de licencié du Collège royal des médecins de Londres (L R C P Lond) et de membre du Collège royal des chirurgiens d'Angleterre (M R C S Eng.); les examens se passent à Londres (W. C., Examination Hall, Victoria Embankment), devant un corps d'examinateurs composé de délégués des deux collèges (*Examination Board of England*).

Quant au diplôme de licencié délivré par la Société royale des Apothicaires de Londres (L S A), il est plus difficile à obtenir que la « double qualification » et, partant, moins recherché, les jeunes gens travailleurs préférant prendre un grade universitaire.

En Écosse, des licences sont délivrées séparément par les deux collèges royaux des médecins et des chirurgiens d'Édimbourg (*Royal College of physicians of Edinburgh, Royal College of Surgeons of Edinburgh*), et par la Faculté des médecins et des chirurgiens de Glasgow (*Faculty of physicians and Surgeons of Glasgow*); mais le diplôme professionnel le plus recherché s'obtient à la suite d'un examen combiné subi devant des délégués de ces trois collèges (*Scottish conjoint examination*); il comporte la triple qualification de licencié des deux collèges d'Édimbourg et de la Faculté de Glasgow.

(1) Les autres Universités et certains Collèges royaux délivrent aussi des diplômes spéciaux d'hygiéniste, à la suite d'examens tout aussi sérieux que celui de Durham, mais sans le titre de docteur.

Ici encore, le titre de membre (*fellow*) de ces Collèges s'obtient, comme le titre correspondant de Londres, à la suite d'épreuves spéciales, plus difficiles que celles qu'on exige pour la licence.

En Irlande nous retrouvons des Collèges royaux de médecins et de chirurgiens qui délivrent des licences et se créent des membres, et une société des apothicaires (*Apothecaries Hall*), qui, conjointement avec le collège des chirurgiens (*Conjoint College of Surgeons and apothecaries Hall*), fait subir un examen professionnel combiné (*Irish conjoint examination*).

On voit que les étudiants ont le choix entre toute une série de grades académiques et de diplômes professionnels.

On estime qu'en Angleterre *un huitième* seulement du nombre total des praticiens possède des grades universitaires; la grande majorité n'a que des diplômes professionnels. En Écosse, on compte en moyenne quatre docteurs pour trois licenciés, en Irlande, un docteur pour deux licenciés (1). Nous avons dit plus haut qu'en Écosse les femmes peuvent obtenir le diplôme professionnel et, depuis 1893, le titre de docteur de St-Andrew, mais ne sont pas admises aux examens académiques d'Édimbourg. Qu'il s'agisse de la collation des grades académiques ou de celle des diplômes professionnels, l'admission aux examens est soumise à diverses conditions : la plus importante est la fréquentation des cours pendant un temps dont la durée minimum, fixée par les règlements, varie pour les différentes branches de l'enseignement. Il faut, en outre, que l'organisation de l'école fréquentée par le récipiendaire offre au jury des garanties suffisantes. Aussi les différents corps d'examinateurs, universitaires ou autres, publient-ils dans leurs règlements une liste des établissements dont ils jugent l'enseignement en rapport avec leurs programmes d'examens et dont ils admettent les élèves à se présenter devant eux. En conséquence les étudiants font régulièrement constater leur présence aux cours; en général le certificat de fréquentation n'est accepté que si l'élève peut justifier de sa présence aux trois quarts, ou au minimum, aux deux tiers des leçons. L'assistance aux cliniques, la participation active aux travaux de la pratique hospitalière, pansements, examens de malades, etc., sont également obligatoires; l'élève doit en général

(1) Ces proportions sont tirées de statistiques s'arrêtant à 1880, mais la situation n'a guère changé depuis cette époque. Actuellement un mouvement se fait pour chercher à faciliter aux étudiants anglais l'accès aux grades universitaires, notamment par la création d'une Université enseignante à Londres.

avoir assisté à un certain nombre d'accouchements, et parfois à un certain nombre d'autopsies.

Nous indiquerons à titre d'exemple la durée minimum des cours exigés pour l'admission à l'examen professionnel ordinaire des Anglais, la double qualification de Londres (L R C P, M R C S);

Anatomie, 6 mois de leçon, 12 de dissections.

Physiologie, 6 mois : pratique y compris la microscopie 3 mois.

Anatomie pathologique 3 mois; démonstration à la salle d'autopsie pendant la durée des études cliniques.

Médecine (pathologie interne), 6 mois.

Clinique médicale, 9 mois.

Chirurgie (cours de pathologie chirurgicale), 6 mois.

Clinique chirurgicale, 9 mois.

Obstétrique et gynécologie 3 mois; assistance à 20 accouchements.

Clinique gynécologique, 3 mois.

Médecine légale, 3 mois.

Pour l'obtention du diplôme final, le récipiendaire doit avoir fréquenté les services de médecine et de chirurgie d'un hôpital dûment agréé, pendant trois hivers et deux étés, il doit avoir rempli personnellement pendant six mois les fonctions d'aide de clinique médicale et avoir été pendant six mois chargé des pansements dans un service de chirurgie. Il doit avoir reçu un enseignement propédeutique convenable, avoir fait des exercices pratiques de médecine opératoire et des vaccinations. Enfin il a dû, dans la première épreuve, qu'il subit au bout de 6 mois d'études, faire preuve de connaissances en chimie et en pharmacologie.

La durée totale des études est de quarante-cinq mois au moins. Elle varie d'ailleurs avec les grades ou les diplômes que le candidat vise à obtenir. Des règlements récents édictés par le conseil général de médecine ont porté à cinq ans la durée minimum des études professionnelles (*five years curriculum*) pour les divers grades et diplômes.

En règle générale, les épreuves exigées pour la collation des grades académiques sont plus difficiles que celles auxquelles est subordonnée la délivrance des diplômes professionnels. Il serait trop long d'en donner le détail : nous signalerons seulement quelques particularités intéressantes.

Tout d'abord il est à noter que l'examen de bachelier porte sensiblement sur les mêmes matières que celui de docteur : il est seulement moins approfondi.

Par exemple, à Cambridge, l'obtention du titre de bachelier suppose cinq années d'études, dont environ deux ans et demi de résidence à l'Université (le reste du temps peut être consacré aux études pratiques dans une école de médecine ou dans une autre Université, à Londres, à Édimbourg, etc.). Les diverses épreuves portent successivement non seulement sur les sciences naturelles, l'anatomie et la physiologie, mais sur la pathologie et la pratique médicale, chirurgicale, obstétricale et gynécologique ; le récipiendaire doit avoir fréquenté pendant trois ans au moins un hôpital dûment agréé par l'Université et avoir été, pendant six mois, personnellement attaché au service pratique d'un hôpital ou d'un dispensaire; il a donc reçu une éducation médicale générale. En outre, après avoir subi ses examens il doit rédiger et défendre une thèse sur un sujet fourni par le professeur de médecine. Il n'obtient cependant que le titre de bachelier. Pour devenir docteur (M D. Cantab.), il doit attendre encore trois ans, puis subir une seconde thèse, et rédiger *ex tempore* un court mémoire sur une question choisie par lui entre quatre, portant respectivement sur la physiologie, la pathologie, la médecine pratique ou la médecine publique.

A quelques différences près, il en est de même à Oxford, à Londres, à Durham (Newcastle) et dans les trois collèges de Victoria University.

Dans les Universités écossaises, le titre de docteur peut être conféré aux bacheliers deux ans après leur baccalauréat ; le candidat doit présenter une thèse et avoir consacré ces deux années à l'étude et à la pratique de la médecine soit dans un hôpital soit dans le service de santé de l'armée ou de la marine. Pour faciliter à ceux que le service a pu éloigner du pays l'obtention du titre de docteur, les Universités d'Édimbourg, de Glasgow et d'Aberdeen confèrent le grade *in absentia* aux bacheliers qui ont satisfait par écrit aux conditions exigées ci-dessus. Toutefois cet état de choses, qui prêtait à des abus, va changer : de nouveaux règlements, applicables aux élèves qui subissent en 1893 leurs premiers examens devant les Universités écossaises, ont apporté des modifications sensibles aux conditions exigées pour l'obtention du diplôme de docteur : à Édimbourg et à Glasgow, notamment, le candidat subira un examen en clinique médicale, ce qui supprime la collation du grade *in absentia.*

En Irlande le titre de docteur ne s'obtient aussi que plusieurs années après celui de bachelier : l'examen comporte la défense

d'une thèse, diverses épreuves orales et écrites et l'étude d'un certain nombre de malades.

On voit donc que la différence entre le bachelier et le docteur des Universités du Royaume-Uni est tout autre que celle qui existe en Belgique, par exemple, entre le « candidat en médecine » et le docteur. Beaucoup de médecins des plus distingués, sortis de ces Universités et occupant de hautes situations officielles n'ont que le titre de bachelier, celui de docteur est, pourrait-on dire, un titre de luxe : il signifie, tout au moins, que celui qui le porte a continué de travailler après l'obtention d'un premier diplôme qui suffisait largement à lui ouvrir le chemin de la clientèle et même de l'enseignement, et que plusieurs années de pratique ont déjà chez lui mûri le jugement et mis au point les connaissances acquises à l'Université.

Mais cette maturité, cet esprit scientifique peuvent aussi se rencontrer chez des médecins qui ne sont pas bacheliers. Souvent, au moment d'aborder les études médicales, les jeunes gens hésitent entre la poursuite des diplômes professionnels et celle des grades académiques : sous l'influence des circonstances du moment, pressés parfois par la question d'argent, mal conseillés peut-être ou effrayés par la durée plus longue et la difficulté plus grande des épreuves universitaires, ils se décident à prendre seulement un diplôme professionnel, et voilà qu'une fois établis dans la pratique médicale ils se sentent attirés par l'étude, leurs qualités se révèlent, ils deviennent des médecins distingués : mais ils ne sont pas D M, et ces deux lettres sont fort prisées dans le monde médical... A ceux-là, les Universités de Durham en Angleterre, de St-Andrew en Écosse délivrent d'emblée le titre de docteur moyennant un examen et certaines garanties morales : les candidats doivent avoir plus de quarante ans et exercer leur profession depuis plus de quinze ans ; dans ces conditions la situation qu'ils ont acquise peut être assez bien connue de l'Université pour garantir que l'aspirant docteur possède un degré de « respectabilité » en rapport avec le titre qu'il ambitionne. Au surplus le taux élevé des frais (1 312 francs à Durham, 1 250 à St-André) réserve forcément ce luxe aux praticiens « arrivés ».

Une particularité assez curieuse est le classement qui se fait, avant l'examen, entre les élèves, suivant qu'ils aspirent à subir les épreuves d'une manière simplement satisfaisante ou avec des grades spéciaux témoignant du mérite de leurs réponses. Il y a des examens distincts, à des jours différents, pour ces deux catégories

d'élèves, les uns (*pass men*) se présentant pour l'épreuve simple (*for pass only*), les autres (*class men*) pour l'épreuve « avec honneurs » (*for honours*); un étudiant inscrit *for pass only* ne peut pas, se montrât-il brillant dans ses réponses, obtenir les honneurs, mais dans certains cas l'élève qui s'est fait inscrire pour les honneurs, mais qui, tout en répondant d'une manière satisfaisante, n'arrive pas à les obtenir, peut être admis comme ayant subi l'épreuve simple.

Les *frais d'examen* paraîtront relativement peu élevés si on les compare aux sommes payées pour l'enseignement. Pour les diplômes professionnels on paie pour l'ensemble des épreuves, à Londres (conjoint examination, double qualification) 920 francs, en Écosse (triple qualif., scottish conjoint exam.) 656, en Irlande (irish conj. ex.) 825 francs. Les examens universitaires se paient plutôt moins cher : les diverses épreuves réunies de l'examen de bachelier se paient de 350 à 375 francs dans les Universités anglaises et en Irlande, de 525 à 550 francs en Écosse, où le candidat obtient le double titre de bachelier en médecine et de maître en chirurgie. Le titre de docteur coûte en moyenne 130 francs (625 francs à Oxford), outre les faux frais.

Quant à la *composition des jurys*, le principe généralement suivi est que *les élèves ne sont pas interrogés par leurs professeurs.*

Pour l'Université de Londres et les Collèges royaux, qui sont de simples corps d'examinateurs, la mesure s'explique d'elle-même; mais pour les Universités enseignantes il y a des examinateurs choisis en dehors du corps des professeurs, parmi les personnes présentant des titres scientifiques; ils sont nommés par l'Université, pour trois ou quatre ans; les vacances sont portées à la connaissance des intéressés par voie d'annonce dans les journaux. Les appointements sont variables suivant la richesse de l'Université : à Édimbourg un examinateur en anatomie touche 1 875 francs et 250 francs de frais de voyage s'il n'habite pas cette ville; un examinateur en chimie 2 250 francs, en obstétrique 1 875 francs; à Glasgow un examinateur adjoint en zoologie reçoit 750 francs.

Dans les Universités écossaises, d'ailleurs, les professeurs prennent part à l'examen de leurs élèves, mais les règlements d'Édimbourg et de Glasgow stipulent que la composition des jurys doit être telle que chaque récipiendaire soit interrogé sur chaque branche par deux examinateurs au moins, dont un pris en dehors du personnel enseignant de l'Université.

Rappelons que les nouveaux règlements du Conseil médical

général, entrés en vigueur en 1892, enlèvent complètement (art. 14) aux professeurs le droit d'interroger leurs propres élèves.

CONCLUSIONS

Parvenu au terme de cette étude déjà longue, nous voudrions en résumer la portée et tirer de la connaissance de l'organisation britannique des enseignements utiles aux organisateurs de nos écoles du continent. Mais ce n'est pas sans hésitation que nous abordons cette partie de notre tâche : en effet, de trop courts voyages, la visite de quelques écoles, des causeries avec des collègues, le dépouillement des programmes et des règlements officiels, tout cela ne peut que bien incomplètement renseigner sur les tendances qui animent l'enseignement supérieur d'un pays où l'on n'a pas *vécu*, sur les dispositions, nous dirions volontiers sur l'état d'âme des étudiants qui l'écoutent, des médecins qu'il a formés. Cependant, et ces réserves faites, nous devons noter, quoi qu'elle vaille, l'impression qui se dégage pour nous de cette étude.

Le premier fait qui frappe est l'abstention de l'État : le gouvernement britannique ne s'occupe pas de l'enseignement médical, pas plus que de l'enseignement supérieur en général; les pouvoirs publics se bornent à attribuer à certains corps le droit d'enseigner ou de conférer des grades, et à tracer certaines règles très larges pour l'exercice de ces droits. Mais le gouvernement n'intervient pas dans le recrutement de ces corps (1) et, chose capitale. il ne paie pas, jusqu'ici, un sou pour leur entretien; tout est abandonné aux mains de corporations puissantes, sur lesquelles l'État, qui ne leur paie rien, ne peut exercer aucun contrôle (2).

D'autre part la collation des grades est essentiellement distincte de l'enseignement : il y a, en Angleterre, incompatibilité entre ces deux fonctions. Dès lors il est aisé de comprendre que les collèges d'examinateurs, dont les décisions ont seules une sanction publique, acquerront une importance prépondérante, leur influence annihilant celle du corps enseignant dans la direction des études. Les faits que nous avons cités le montrent à suffisance de preuve,

(1) Certaines chaires « royales » d'Oxford et de Cambridge sont à la nomination personnelle du souverain, c'est-à-dire, en fait, de ses ministres, mais uniquement en vertu de l'acte de fondation de ces chaires.

(2) L'enquête parlementaire de 1852 échoua devant le mauvais vouloir des vieilles Universités, qui purent être publiquement accusées d'avoir fourni des renseignements inexacts. Aujourd'hui encore l'opposition des Collèges royaux de Londres est le principal obstacle à la création dans cette ville d'une véritable Université.

et l'école organisée en vue de la préparation aux examens rappelle singulièrement nos « instituts préparatoires aux écoles supérieures », disons nos « boîtes à bachot » de triste mémoire. Nous sommes bien loin des « sphères sereines » de l'enseignement supérieur, tel qu'il est compris sur le continent.

D'ailleurs il convient de distinguer entre l'enseignement universitaire et celui des écoles. Les Universités s'organisent surtout en vue de la préparation aux grades académiques, les Écoles, en vue de la préparation aux diplômes professionnels : l'Université conserve ainsi, par comparaison, un caractère plus élevé, l'enseignement y est plus scientifique, l'éducation plus fine, et le jeune homme se classe déjà dans une certaine élite en abordant les études universitaires.

Ce dualisme de l'enseignement n'est pas sans certains avantages et il en est de même, jusqu'à un certain point, de la distinction qui existe, dans les examens académiques, entre les épreuves de simple passage et les épreuves *for honours*. Vouloir par des examens uniformes couler dans un même moule tous les étudiants, nous paraît une erreur pédagogique, quand il s'agit des études supérieures. La diversité des cours, des examens et des titres répond mieux aux différences d'aptitudes et de goûts qui existent chez les individus, et ces différences, il vaut mieux les constater officiellement et les utiliser que les méconnaître en torturant les élèves sur le lit de Procuste d'une formule d'examen rigide, identique pour tous. Sans doute, là où existe l'examen unique, il dépend de l'examinateur, dans chaque cas particulier, d'approprier son interrogatoire aux travaux personnels de l'élève, au but qu'il se propose; mais cela suppose que l'interrogateur connaisse déjà celui qu'il interroge, ce qui est rarement le cas et ce qui est impossible en Angleterre, où le professeur n'examine pas ses élèves; au surplus, pour chaque interrogateur la partie dont il est chargé est la plus importante : c'est regrettable mais humain.

Toutefois, à côté de ces avantages, les différences qui existent entre les divers établissements exercent une influence fâcheuse.

Les diplômes professionnels conduisent, en fait, autant que les grades universitaires, au but principal que poursuit le futur médecin, la clientèle civile. Dès lors il est naturel que la grande majorité des élèves s'inscrive aux cours faciles, se prépare aux épreuves professionnelles : dans ces conditions c'est l'école professionnelle qui devient fatalement le grand facteur de l'enseignement : rappelons qu'en Angleterre *un* médecin seulement sur huit a fait des études universitaires !

C'est donc l'École de médecine qu'il faut surtout connaître pour juger de l'enseignement et mesurer le niveau scientifique moyen du corps médical. Cette École n'abrite pas, comme les instituts allemands, la science enseignante, pour employer l'expression si juste de Taine (1); elle ne représente pas, comme en France, l'État enseignant; elle tient boutique de connaissances spéciales, utiles à qui veut vivre de la pratique médicale, et son magasin se fournit naturellement d'après les besoins et les goûts de ses clients. Or ceux-ci sont Anglais, gens positifs, aimant à jouir eux-mêmes du fruit de leurs travaux, à poursuivre dans leurs entreprises un but précis, tangible, mais assez peu curieux d'idées générales, peu accessibles à l'attrait des recherches désintéressées, de ce qu'on nomme, à tort ou à raison, la science pure.

Ils excellent à appliquer dans leur organisation publique et dans leurs lois les conquêtes positives de la science : voyez par exemple leur hygiène publique et leur enseignement de l'hygiène : les spécialistes formés par cet enseignement seront des consultants efficaces dans les administrations et non des diseurs de phrases creuses dans les Congrès. Mais les études patientes qui préparent ces applications pratiques par des recherches de longue haleine *dont on ne voit pas la portée dès le début*, en médecine les travaux d'histologie ou de pathologie générale, l'expérimentation, le travail analytique du laboratoire trouvent moins d'adeptes.

Tout un ensemble de circonstances, d'ailleurs, contribue à écarter l'étudiant anglais du laboratoire de recherches et à le confiner dans la salle d'hôpital.

C'est d'abord, nous paraît-il, la cherté de la vie et l'habitude, partant l'obligation morale, de tenir un rang, de s'astreindre à des dépenses beaucoup plus considérables que sur le continent : comparez le train de vie d'un Anglais de la classe moyenne et celui d'un professeur allemand. Or la « science pure » ne nourrit guère, et si à Oxford ou à Cambridge on trouve quelques riches prébendes destinées à rétribuer le travail scientifique des *fellows* universitaires, bien peu de ces fondations sont réservées aux sciences médicales; ailleurs elles font presque complètement défaut, et le plus souvent les nécessités de la vie conduisent le jeune homme, fût-il naturellement amateur de science, à chercher plutôt dans la pratique une rémunération plus élevée de son travail.

Pas plus que l'argent, d'ailleurs, la considération publique ne

(1) Taine, la *Reconstitution de la France en* 1800 (*Revue des Deux Mondes*, 1er juin 1892, p. 488).

va à ces recherches : malgré les progrès incontestables, à ce point de vue, de l'esprit public, stimulé surtout par les congrès annuels de l'Association britannique pour l'avancement des sciences, on ne pourrait songer à comparer la considération qui s'attache en Angleterre, même dans le monde médical, aux fonctions de professeur de physiologie, d'histologie ou de pathologie générale, à celle dont jouissent les professeurs correspondants dans les villes universitaires allemandes.

Bien plus il y a des travaux qui jettent un véritable discrédit sur celui qui s'y livre: nous parlions de physiologie, d'expérimentation, n'ose pas en faire qui veut, et les règlements officiels comme les préjugés de la foule, entretenus par de hautes autorités du clergé anglican, mettent obstacle aux recherches. En fait, les jeunes gens qui se destinent à la pratique médicale osent à peine faire des expériences sur l'animal vivant, cela serait exploité contre eux et leur nuirait auprès de leur clientèle. Aussi beaucoup vont sur le continent pour faire de l'expérimentation: ils y travaillent quelque temps dans un laboratoire, puis, rentrés chez eux, ils abandonnent ces recherches: bien rares sont ceux qui persévèrent.

Cet ensemble de causes n'a pas été sans influence sur la marche des esprits dans le Royaume-Uni: si la grande nation qui a compté parmi ses savants Harvey, Jenner, Hunter, pour ne citer que ces noms parmi les plus illustres qu'honore la médecine; si l'Angleterre est restée jusque dans ces dernières années un peu en dehors du grand mouvement qui a réformé la science médicale en Allemagne, en France et en Italie, nous croyons qu'il en faut accuser, entre autres facteurs, le système des examens et surtout le parti pris de « non-intervention » gouvernementale, laissant à leur apathie les vieilles corporations. Ce n'est pas sur la seule initiative privée qu'on peut compter, dans l'organisation d'un État, pour assurer le progrès des études supérieures : la foule, même généreuse comme elle l'est en Angleterre, a de trop courtes vues pour subsidier des recherches qui lui semblent vaines et dont seules peut-être profiteront les générations futures. Dans l'entreprise publique du progrès médical, comme de tout progrès scientifique, il faut savoir placer à fonds perdus, et ces capitaux dont l'intérêt ne sera touché peut-être qu'après de longues années d'efforts, c'est à l'État, qui dure, et qui doit voir de haut et de loin, de les souscrire.

La réforme commencée en 1892 dans l'organisation des examens aura d'ailleurs, il faut l'espérer, une heureuse influence sur

les études médicales: non seulement la durée des cours a été augmentée, mais on a compris la nécessité impérieuse de relever l'enseignement des sciences pathologiques, fondement indispensable d'une instruction médicale sérieuse. L'article 19 des Nouveaux Règlements signale expressément la nécessité des études d'anatomie pathologique.

Le trait le plus heureux de l'organisation anglaise est à nos yeux le soin qui est pris de l'étudiant en dehors des leçons dans un grand nombre d'établissements. Sur le continent, les relations de l'élève avec l'école cessent au sortir des salles de cours, il est libre et cette liberté succède brusquement à la discipline étroite du lycée, souvent à la claustration de l'internat : c'est tout d'un coup une nouvelle vie qui commence, mais trop souvent l'initiation est périlleuse et l'on sait ce qu'on appelle le baptême de l'étudiant.

Il n'en est pas de même en Angleterre, où le collège comporte plus de vie extérieure, l'Université plus de surveillance. Ce que Taine écrivait il y a trente ans est demeuré vrai : en Angleterre « l'écolier est plus libre et l'étudiant moins libre que chez nous ». L'adolescent, en devenant jeune homme, ne passe pas d'une discipline claustrale à une indépendance complète ; le passage est ménagé. A l'école il a déjà été, pour beaucoup d'actions, livré à lui-même ; à l'Université il n'est pas tout à fait livré à lui-même. Une telle précaution est excellente : contre les abus de la liberté, l'habitude de la liberté est une garantie morale et la surveillance une garantie physique (1). »

Bien entendu nous ne songeons pas à dire que le *residential system* et la surveillance très modérée qu'il comporte, fassent de tous les étudiants anglais de petits saints, des candidats au prix qu'on décerne à Nanterre. C'est à dix-huit ans que les hommes des diverses races se ressemblent le plus, et si nous ne trouvons dans les journaux et les romans anglais aucune trace des « joyeusetés » de la jeunesse universitaire, ne concluons pas tout de suite à l'austérité de ses mœurs, et rappelons-nous ce que dit encore Taine, qu'il faut toujours citer en ces matières : « Notre étalage exagère et leur réserve atténue, il faut défalquer de ce que nous disons et ajouter à ce qu'ils disent (2). »

Mais qui ne voit que le système anglais tient singulièrement mieux que le nôtre compte des nécessités de la vie indivi-

(1) H. Taine, *Notes sur l'Angleterre*, 5e édit., p. 155. Voir aussi M. P. de Coubertin, *l'Éducation en Angleterre*, p. 251.

(2) Taine, ouvr. cité, p. 127.

duelle : l'étudiant n'est pas, à l'école qu'il fréquente, un simple numéro, un être impersonnel qu'on nourrit d'abord de racines grecques, puis de physique et d'anatomie : c'est quelqu'un, c'est un homme qui a faim et soif à ses heures, qui doit se loger au mieux de ses études et de sa bourse, et se distraire à l'occasion par des jeux et par des lectures plus attrayantes que celle de ses livres de classe.

Dans le choix de son logis, de ses jeux et de ses lectures, le collège s'efforce de le guider sans le contraindre : le jeune homme y fait l'apprentissage de sa liberté, et l'influence discrète des anciens, qu'il retrouve souvent mêlés à sa vie, modère sans l'étouffer la poussée de ses vingt ans. Ce n'est pas seulement l'étudiant, c'est l'homme qui en profite.

S'inspirer de cet exemple, en tenant compte des différences de race et de milieu, voilà, nous paraît-il, le meilleur enseignement à retirer de l'étude de l'organisation anglaise, et je terminerai en rappelant un conseil que donnait récemment un des amis les plus écoutés de la jeunesse universitaire (1) : Épargnons-leur les promiscuités de l'hôtel garni, les longues flâneries du café ou de la brasserie, l'isolement dans le tapage. Bâtissons pour eux des logis sains et libres, aidons-les à créer un cercle de réunion, de causerie, de lecture : faisons *des maisons d'étudiants* et la *Maison des étudiants*.

Dr Ch. FIRKET,

Professeur à l'Université de Liège.

(1) M. Ernest Lavisse, cité dans l'étude de M. Henry Bérenger (*Revue bleue* du 11 mars 1893).

L'ALEXANDRINISME

ET LES PREMIERS POÈTES LATINS

(240-146 AV. J.-C.)

I

Il semble qu'une littérature naissante, cherchant ses modèles dans celles qui l'ont précédée, doive distinguer tout d'abord et mettre à part, pour les imiter exclusivement, les ouvrages qui dans chacune d'elles représentent la période classique. Cependant il n'en a pas toujours été ainsi dans l'histoire littéraire. Les derniers écrivains que la Grèce ait produits, comme Plutarque et Lucien, n'ont pas été lus au XVIe siècle avec une curiosité moins ardente que Thucydide ou Platon. Deux contemporains de Néron, qui de leur vivant ont contribué plus que personne à hâter la décadence du goût public, Sénèque et Lucain, ont eu un puissant attrait pour le père de notre tragédie nationale, qui fut plus grand qu'eux. C'est là une contradiction plus apparente que réelle. Pour peu qu'on y réfléchisse, il est aisé de se l'expliquer. A l'époque de la Renaissance, par exemple, lorsque, le moment favorable étant venu, un groupe d'écrivains eut pris à tâche de créer une littérature nouvelle en s'inspirant de l'antiquité, il y eut parmi eux une telle fièvre, une telle confiance dans le principe de leur entreprise, une telle excitation à la pensée des merveilles attendues, qu'ils accueillirent avec un égal empressement tout ce que le hasard des découvertes fit tomber entre leurs mains. Du Bellay dans un manifeste fameux invitait les Français « à marcher courageusement vers cette superbe cité romaine et à orner leurs temples et autels de ses serves dépouilles ». Ce fut bien en effet une conquête ; dans la chaleur de l'action on ne se demanda pas s'il convenait d'abandonner les parties du butin qui semblaient être de qualité inférieure; tout fut de bonne prise. On ne se trompait point du reste sur la valeur du métal; Montaigne apprécie Sénèque avec une sûreté de jugement qui montre qu'à la

date où furent écrits les *Essais* on avait déjà établi des rangs parmi les auteurs anciens; les gens de goût savaient fort bien dans quelle mesure chacun d'eux était digne d'admiration. Mais on n'avait pas encore embrassé dans son ensemble l'histoire des lettres anciennes, on n'en avait pas distingué les différents âges; on ne s'était pas élevé jusqu'à cette idée philosophique, que les littératures ont, comme toutes choses, une période de croissance, un apogée et un déclin; il eût fallu pour s'en convaincre avoir établi des comparaisons, dont les éléments faisaient encore défaut; nous n'y sommes arrivés nous-mêmes qu'à la suite de longues études critiques, qui ont permis de dégager les caractères individuels des auteurs d'un même temps, ceux qui les rapprochent les uns des autres, et enfin ceux qui les séparent de leurs prédécesseurs et de leur postérité. Nous en sommes arrivés ainsi à cette conclusion, que l'action exercée par le public sur l'écrivain doit entrer en ligne de compte et que de siècle en siècle mille causes diverses concourent à modifier les conditions dans lesquelles se produit l'œuvre d'art; aussi ne nous paraît-il pas logique qu'un peuple qui touche au moment où toutes ses forces vont s'épanouir aille chercher des modèles littéraires dans une époque du passé qui marque la fin d'une civilisation; à ce qu'il semble, il ne devrait pas plus songer à imiter ses écrivains qu'il ne songe à lui emprunter ses institutions politiques. Mais il était impossible que les modernes, tirant de la poussière des bibliothèques ce qui restait des auteurs anciens, aperçussent nettement dès le premier jour le lien étroit qui dans l'antiquité même unissait la littérature à l'état social. Disons plus : s'ils avaient pu en avoir l'idée, elle ne les eût pas arrêtés un instant. La première raison en est que des écrivains anciens, que nous jugeons secondaires, et dont les défauts nous sautent aux yeux, étaient encore, et par la force de la pensée, et par l'étendue des connaissances, et par le charme du style, supérieurs aux derniers écrivains du moyen âge, que la Renaissance voulait reléguer dans l'ombre à tout jamais; elle avait beaucoup à apprendre jusque dans un Apulée ou dans un Aulu-Gelle, en dehors des connaissances historiques qu'elle y pouvait puiser, et ces connaissances mêmes n'étaient pas pour elle à dédaigner, puisqu'elles l'aidaient à préciser ses vues sur l'humanité, à pénétrer plus avant dans l'âme de ces nations disparues, dont un si grand intervalle la séparait. La surprise et la joie qu'elle éprouva en entrant dans cet ancien monde rappellent de tous points celles que lui causa l'exploration du monde nouveau découvert par ses navigateurs. Elle étudia avec la même

passion tous ces poètes, ces orateurs, ces philosophes, ces historiens, qui reparaissaient à la lumière, non qu'elle les trouvât également beaux, mais parce qu'elle pensait avec raison qu'il n'y en avait aucun parmi eux dont elle n'eût quelque leçon à recevoir.

Il n'y a même pas lieu de s'étonner que dans une littérature naissante certains écrivains se sentent particulièrement attirés par les productions d'une société vieillie : « Les vices de la décadence, dit Lamartine (1), sont aussi les vices de l'enfance des littératures. » C'est là une maxime trop absolue; il serait facile de montrer que les différences entre les deux époques sont plus nombreuses encore que les analogies. Il est certain cependant que la simplicité étant « le chef-d'œuvre de l'art » (2), l'une et l'autre sont exposées à s'en éloigner également. Les écrivains primitifs rencontrent souvent la subtilité (3), parce que leur langue est trop pauvre encore pour leur fournir l'expression juste qui correspond exactement à leur pensée, et aussi parce que n'ayant pas suffisamment observé la nature humaine et le jeu des passions, ils ne comptent que sur le secours de leur imagination, qui, ne sachant où se prendre, tourne sans cesse dans un petit cercle d'inventions chétives. Les écrivains de basse époque tombent dans le même défaut pour d'autres raisons : venant trop tard, ils sont obligés de peiner pour donner un nouveau tour à des idées qui ont été cent fois développées avant eux ; ils se fatiguent à fuir la forme vraie, comme les premiers se fatiguaient à la chercher. On conçoit que par là ils soient portés à se comprendre les uns les autres. Il y a encore un trait qui leur est commun : des deux côtés c'est le même mélange d'érudition et de fantaisie, le même étalage de science dans les œuvres d'imagination. Chez les uns, c'est le résultat de l'inexpérience; chez les autres, celui d'un épuisement de la faculté créatrice. Les uns et les autres embrasseront dans un poème toutes les connaissances de leur temps; mais les premiers parce que leur esprit à peine éveillé admire de bonne foi toutes les conquêtes du savoir humain et parce qu'ils n'ont pas encore fixé exactement les limites de chaque genre; les autres, parce que ne trouvant plus en eux-mêmes les ressources dont ils ont besoin pour exciter l'intérêt, ils les cherchent de tous côtés au dehors.

Il y a ensuite des défauts qui sont particuliers à la décadence,

(1) Commentaire de la première Méditation.

(2) Même ouvrage.

(3) Il est impossible de n'en pas être frappé, quand on lit certains poètes du moyen âge; c'est ce que Sainte-Beuve appelait, en parlant du Roman de la rose, « la puérilité laborieuse ». (*Premiers Lundis*, III, p. 170.)

mais qui doivent plaire à une littérature nouvelle, sans qu'elle ait elle-même à en craindre la contagion. Ceux qui rentrent dans cette catégorie sont pour la plupart des qualités outrées. L'enflure, l'abus de l'antithèse, de la métaphore et en général de toutes les figures, la tension du style qui vise sans cesse à frapper, en un mot ce que l'on peut comprendre sous le nom de recherche, ne vient, après tout, chez l'écrivain, que d'un souci de la forme poussé à l'extrême; c'est ce qu'on lui pardonne le plus aisément quand on songe aux difficultés qu'il a dû éprouver pour rajeunir une langue usée. On peut même dire qu'il n'est pas mauvais d'en proposer l'imitation aux esprits lents et timides, à qui on reproche de noyer des pensées justes dans un style sans couleur et sans vie; on est toujours sûr que le remède ne sera pas pour eux un poison. Des écrivains qui cherchent leur voie et qui n'ont pas encore dans leur langue des modèles de la pureté classique peuvent, sans qu'il en résulte pour eux un grand inconvénient, se plaire à la lecture des derniers venus d'une littérature plus ancienne; ils peuvent plutôt y profiter; les qualités qui leur manquent à eux-mêmes, ils les trouvent appliquées là avec ce grossissement qui ajoute à l'effet des exemples; lorsqu'ils s'efforcent d'y atteindre à leur tour, ils rencontrent aisément la juste mesure, parce qu'en eux la nature est encore plus forte que l'éducation. En général ils ne savent point développer leur pensée, grouper des idées secondaires autour d'une idée principale, tirer d'un sujet les déductions qu'il comporte; ils ignorent l'ordre, la suite, l'harmonieux arrangement des parties; que voient-ils chez les plus récents de leurs devanciers? une expérience des procédés de la rhétorique poussée jusqu'à l'abus, une pratique consommée des lieux communs, des pensées reprises jusqu'à deux et trois fois sous des formes différentes, une recherche dans la composition qui va souvent jusqu'à une symétrie monotone, un art enfin qui excelle à tout dire à propos de rien. Les premiers sont malhabiles à nouer leurs phrases: leur style n'a d'autre grâce que celle qui s'attache au bégaiement du premier âge; ils ne savent pas faire valoir, en l'armant d'un trait piquant, la force d'une idée juste; les autres multiplient les alliances de mots imprévus; ils ne songent qu'à étonner le lecteur soit par la nouveauté des images, soit par l'abondance des fleurs qu'ils jettent à pleines mains sur la pauvreté de leurs discours. Les premiers ont trop de vie en eux-mêmes pour se préoccuper des germes de mort que cachent les brillants artifices des autres; ils en subissent sans crainte les séductions et ils s'abandonnent tout entiers au plaisir d'admirer des œuvres tar-

dives, qui pour eux seuls peut-être sont une école sans danger.

Enfin il peut arriver que les maîtres d'un art nouveau, demandant des inspirations à une littérature étrangère, imitent ce qu'elle a produit de plus récent parce qu'ils y trouvent des modèles qui correspondent mieux que ses monuments plus anciens à leur propre état d'esprit, à leurs goûts actuels, au tour particulier que le siècle où ils vivent a donné à leur génie; cette raison de leur préférence peut leur échapper à eux-mêmes; ils ont plus ou moins conscience du sentiment qui les pousse vers ceux de leurs imitateurs qui sont les plus voisins d'eux par la date : mais pour s'exercer à leur insu cette influence n'en est pas moins certaine. Les Latins ont beaucoup plus contribué que les Grecs à former nos écrivains jusqu'à la fin du siècle dernier; la parenté de leur langue avec la nôtre y a bien été pour quelque chose; mais on peut affirmer aussi que leur prépondérance est venue de ce qu'ils étaient plus modernes; la haute antiquité nous a été accessible la dernière et il a fallu une longue suite d'études pour qu'Homère et Pindare fussent admirés chez nous sans réserves. Gœthe et Schiller, qui ouvrent une ère nouvelle dans la littérature allemande, n'ont jamais goûté complètement les beautés de Corneille, même quand ils ont cessé de le combattre; mais Gœthe, à l'âge de cinquante ans, lorsqu'il avait déjà produit ses ouvrages les plus fameux, traduisait en allemand le *Mahomet* et le *Tancrède* de Voltaire. Nous avons récemment vu surgir en Russie une pléiade de talents féconds et hardis; ce n'est pas dans les contemporains de Louis XIV et de la reine Anne qu'ils ont puisé les principes de leur art, mais dans les écrivains français et anglais de notre siècle. La communauté d'idées en effet est un lien plus puissant que la communauté de langues. Une conséquence nécessaire de la méthode historique dans l'étude des littératures devrait être, à ce qu'il semble, de grouper ensemble tous les écrivains d'un même temps, sans tenir compte du pays où ils sont nés, ni de la langue dont ils se sont servis (1). C'est un classement plus logique et qui correspond mieux à la réalité. Il y a dans les temps modernes une littérature de l'Occident; on doit même aujourd'hui y faire une place à des peuples qui ont grandi en dehors des limites de l'ancien monde. La France est toujours depuis le XVIe siècle la maîtresse du chœur; mais à certains moments le chœur se divisant a laissé dominer, pour lui répondre ensuite, un groupe de voix qui jusque-là avait été mêlé à l'ensemble. Il est impossible de

(1) V. Joseph Texte, *Les études de littérature comparée à l'étranger et en France* (*Revue internationale de l'enseignement* du 15 mars 1893, p. 253).

faire l'histoire de la littérature française sans tenir compte de ce qu'elle a tour à tour emprunté à l'Italie, à l'Espagne, à l'Angleterre et à l'Allemagne; mais la littérature de ces nations ne doit pas moins à la nôtre. Il est est donc manifeste que chacun des grands peuples modernes a eu à la fois deux sources d'inspiration : la littérature ancienne d'une part, les littératures étrangères de l'autre. Toutes deux lui ont été utiles, quoique dans des proportions diverses. Les anciens lui ont offert dans chaque genre des modèles d'une incomparable beauté; les étrangers l'ont obligé à porter ses regards autour de lui et à assouplir son génie, en s'efforçant de comprendre celui des autres races. Quelques-uns de nos plus grands auteurs ont subi à la fois cette double influence; il en est même en qui celle de l'étranger a la première fécondé les dons naturels; *Médée* n'aurait jamais assuré l'immortalité à Corneille; il fallut le *Cid* pour qu'il prît possession de lui-même et devînt capable d'écrire *Horace* et *Cinna*.

II

Il n'est pas une de ces considérations qui ne s'applique aux débuts de la littérature latine et aux rapports qu'elle eut en naissant avec la littérature grecque. Lorsque celle-ci, vers l'an 240 avant J.-C., commença à être imitée par les Romains, elle joua chez eux, à elle seule, le double rôle que se sont partagé chez les modernes la littérature ancienne et les littératures étrangères; elle avait des classiques, dont les chefs-d'œuvre sont en grande partie perdus pour nous; sa décadence était déjà avancée; mais c'était une décadence brillante, digne de la Grèce, et qui pouvait durer longtemps encore avec honneur. Les Romains continuèrent à trouver en elle, toujours vivant, ce génie si différent du leur, qui piquait leur curiosité, qui les irritait souvent, mais qui les attirait malgré eux. Dans cet Orient où ils allaient bientôt pénétrer en vainqueurs, il y avait de grandes villes, où l'on conservait dans des bibliothèques somptueuses les ouvrages des siècles passés; des savants, rétribués par des princes éclairés, veillaient avec un soin pieux sur ces trésors; ils s'occupaient de rechercher les meilleurs manuscrits des écrivains d'autrefois, pour les acheter ou pour en faire prendre des copies; ils donnaient des éditions revues et corrigées des ouvrages consacrés depuis longtemps par l'admiration publique. Mais en même temps paraissaient de nouveaux poèmes, de nouveaux traités d'histoire et de philosophie, dont les auteurs recherchaient à leur manière l'originalité et y atteignaient quel-

quefois. Parmi toutes ces villes, aucune ne pouvait rivaliser avec Alexandrie. Les premiers auteurs qui firent connaître aux Romains la littérature grecque ne manquèrent pas d'associer cette métropole des lettres contemporaines à la gloire d'Athènes. Elle en était l'héritière directe, non seulement parce qu'elle interprétait, avec plus de science et d'ardeur qu'aucune autre, les modèles qui faisaient le fond de l'enseignement, mais encore parce qu'elle était le centre d'une production active. Nous avons pris récemment l'habitude de désigner d'un nom spécial la littérature grecque postérieure à Alexandre; les uns l'appellent *Alexandrine*, les autres *hellénistique;* nous l'opposons à celle de la grande époque; c'est qu'en effet elle en diffère par des traits essentiels; mais il importe de remarquer que les Romains n'ont jamais fait cette distinction; quand ils citent Callimaque ou Aratus, en les imitant, ils ne les appellent pas des Alexandrins; ils ne créent pas pour eux une catégorie particulière dans l'histoire littéraire; ce sont à leurs yeux des Grecs comme les autres, *Graeci*. Pour nous placer à leur point de vue, et surtout pour comprendre leurs plus anciens auteurs, nous devrions bannir une classification, qu'ils n'ont jamais connue eux-mêmes; elle est commode, elle est même exacte s'il s'agit d'apprécier isolément la littérature grecque; elle est fausse, si on croit que les anciens aient jamais songé à l'introduire dans leurs écoles. Il faudrait commencer par l'oublier, si nous voulons entrer dans leurs idées. Comment les premiers écrivains de Rome, dont le goût était encore si peu affiné, auraient-ils pu saisir les nuances délicates, qui distinguent les Alexandrins de leurs prédécesseurs? Comment au contraire n'auraient-il pas été séduits, dans leurs laborieux essais, par les procédés plus apparents, et par là même plus faciles à emprunter, de la dernière génération que le monde grec eût produite? Entre autres avantages, les maîtres Alexandrins avaient aux yeux des Romains celui d'être d'hier. Livius Andronicus aurait pu connaître personnellement Aratus et Callimaque, si le hasard des circonstances s'y était prêté. La naissance d'Apollonius de Rhodes n'est guère antérieure que de vingt-cinq ans environ à celles de Naevius et d'Ennius (1). Entre ces vieux poètes de Rome et leurs contemporains d'Alexandrie il y avait assurément plus d'une différence de caractère, de mœurs, de goûts, et d'éducation; les premiers cultivaient un domaine encore vierge, les autres une terre épuisée par des siècles d'abondantes moissons. N'oublions pas

(1) A condition que l'on accepte les dates données par M. Couat, *Poésie alexandrine*, p. 57.

cependant que Livius et Ennius venaient de provinces où la race, la langue et les coutumes étaient unies par une étroite parenté avec celles d'Alexandrie; même en Campanie, dans la patrie de Naevius, l'élément grec représentait une notable partie de la population; un Alexandrin qui visitait l'Italie pouvait presque se croire chez lui, quand il s'arrêtait à Tarente ou à Naples. On y parlait un dialecte différent du sien; il y avait peut-être un peu moins d'urbanité dans les mœurs, peut-être aussi un luxe plus provincial, moins de goût dans les choses de l'esprit, des changements moins brusques dans les modes, plus de résistance aux influences orientales; mais en somme, un Alexandrin, vers l'an 250, ressemblait plus à un Tarentin du même temps, qu'à un Athénien du temps de Thucydide.

Le latin d'Ennius nous paraît rude; mais c'était celui qu'on parlait autour de lui, et il n'y en avait point d'autre; il est possible que ce même homme, lorsqu'il s'exprimait en grec, mît dans son langage toute la grâce d'Apollonius. En revanche, il n'est pas sûr qu'Apollonius nous fît l'effet d'un poète de décadence, si au lieu d'écrire en grec les *Argonautiques*, il eût tant bien que mal plié à cette tâche le latin d'Ennius. Le prestige des mots est tel, qu'il nous donne souvent le change sur le véritable caractère d'un auteur. Le style, dit-on, est l'homme même. Rien n'est plus vrai; mais c'est à la condition que l'homme trouve dans la langue les ressources qui lui sont nécessaires pour rendre toutes les nuances de sa pensée, à la condition qu'il n'y ait point de désaccord entre son tour d'esprit et la forme de la langue que l'usage lui impose. On peut affirmer qu'entre l'éducation littéraire qu'on recevait dans les écoles de la Grande-Grèce et la langue qui se parlait dans le Latium il y avait une discordance complète. Les vieux poètes de Rome écrivent un latin primitif, qui le serait encore bien davantage pour nous si l'orthographe s'en était conservée intacte. Mais dans leur instruction et dans leurs idées ce sont des disciples d'Alexandrie. C'est de là surtout que leur vient la science. Dans l'immense période que nous appelons d'un seul mot l'antiquité, et qui comprend à peu près une quinzaine de siècles, il faut distinguer, comme nous le faisons dans celle qui l'a suivie, un grand nombre d'âges, dont les derniers diffèrent autant des premiers, que l'âge de Voltaire diffère de celui des croisades (1). Mais si d'un âge à l'autre les hommes changent sensible-

(1) V. Jules Martha, *Les transformations économiques et morales de la société romaine au temps des guerres puniques* (*Revue internationale de l'enseignement* du 15 février 1893, p. 113).

ment de mœurs et d'idées, ils ont eu entre eux, dans l'espace d'un même âge, des rapports étroits, auxquels ne pouvaient mettre obstacle ni les murs des cités, ni les frontières des États.

A partir des guerres puniques, Rome s'associe à la suprématie morale de la Grèce et lui apporte le secours de ses armes. Il n'y a pas au milieu de la civilisation antique, entre la déchéance politique de la Grèce et l'avènement de la puissance romaine, une solution de continuité, comme celle qui s'est produite entre l'antiquité et le moyen âge, à la suite du cataclysme des invasions. C'est pourquoi les premiers écrivains de Rome, à y regarder de près, ne créent pas une littérature nouvelle; leur langue est primitive, mais leur pensée ne l'est pas. On chercherait vainement dans la série de leurs ouvrages ces phases successives, par lesquelles passent les littératures qui se sont développées par leurs propres forces. Celle qui commence avec eux est un rejeton d'un arbre déjà vieux, mais puissant, qui n'en sera pas étouffé; pendant plusieurs siècles encore il alimentera de sa vie généreuse, sans se nuire à lui-même, la tige issue de ses racines. On a quelquefois exprimé le regret que les germes de vie intellectuelle répandus sur le sol italique n'y aient pas spontanément donné naissance à une littérature indépendante; ce qu'elle eût été, les esprits chimériques seuls peuvent le rechercher. Mais, quoi qu'il en soit, il y a un fait qu'on ne saurait contester : pour avoir le caractère qu'on regrette de ne pas trouver en elle, il eût fallu qu'elle naquît au temps des rois, trois cents ans au moins avant Livius Andronicus. C'était l'âge où se fermait le cycle de l'épopée hellénique, celui où chantaient Anacréon et Simonide, où l'Attique enfantait Eschyle. Peut-être alors Rome, à supposer que le génie national y eût suffi, aurait eu de son côté une poésie entièrement originale. Bientôt après, affranchie en même temps qu'Athènes du gouvernement d'un seul, elle aurait eu, en même temps qu'elle, des historiens comme Thucydide, des orateurs comme Périclès, des philosophes comme Socrate, et qui n'auraient rien dû à aucun des trois. Mais vouloir qu'après Platon, après Aristote, il parût sur un point quelconque du monde civilisé des écrivains prêts à recommencer la carrière déjà parcourue, ce serait se faire une singulière idée de ce qu'était la société antique au moment où l'empire d'Alexandre déjà décomposé allait se fondre dans celui de Rome. Il est bien vrai que, relativement aux Grecs, le peuple romain, à cette époque, avait l'âme encore jeune; il en était à une période de son existence qui ne correspondait pas à celle de la Grèce d'alors (1); comme l'ont dit ses historiens, il sortait à peine de l'ado-

(1) V. sur ce sujet Cic. *Brut.*, X, 39 et Tac. *Dial. de Or.* 16.

lescence (1); c'était un jeune homme qui entrait dans un conseil de vieillards. Mais ce jeune homme avait l'ambition d'en devenir le seul maître. Il fallut non seulement qu'il apprît rapidement ce que ses rivaux tenaient d'une longue expérience, qu'il lût tout ce qu'ils avaient lu, mais encore qu'il entrât dans leur pensée du moment. Il ne devait pas s'exposer à les faire sourire par une naïveté de langage, qui eût été en désaccord avec ses prétentions. Ainsi le voulait le rôle politique auquel il aspirait. Alors des écrivains plus qu'à demi Grecs, répondant à ses désirs, entreprirent de le soumettre à un régime d'éducation hâtive, dont il avait senti le premier la nécessité, avec cette sûreté de coup d'œil qui était un des traits de son génie. Ils eurent une double tâche : ils devaient lui faire connaître les chefs-d'œuvre des temps lointains, que les petits enfants apprenaient par cœur dans toutes les écoles des pays civilisés; mais ils devaient aussi le mettre à même de lire ceux qu'on aurait pu alors appeler les modernes, c'est-à-dire toute cette littérature qui commençait avec Ménandre et Euripide, et s'arrêtait à la génération contemporaine, à celle d'Apollonius de Rhodes. Le souci de rendre populaires dans les contrées de langue latine ces modernes de la vieille Grèce se montre manifestement jusque dans les premiers écrits par lesquels débute la littérature romaine (2).

Il ne nous reste presque rien de la poésie dramatique des Alexandrins (3); elle avait cependant beaucoup produit; elle avait même la prétention de former un répertoire distinct, digne de prendre dans les bibliothèques une place honorable à côté de l'ancien. Ptolémée Philadelphe avait organisé des concours dionysiaques, dont Théocrite vante l'éclat (4). L'année même où ce prince inaugura son règne, on vit un auteur tragique, Philiscos, remplir les fonctions de prêtre de Dionysos au milieu d'une troupe de musiciens, de danseurs et de comédiens (5). A partir de ce moment chaque année apporta à Alexandrie son contingent de pièces nouvelles. La tragédie y fut cultivée régulièrement pendant tout le IIIe siècle (6). Vers l'an 250, Evergète emprunta aux Athéniens

(1) Cette comparaison de la vie du peuple romain avec celle d'un homme a inspiré dans leurs compositions historiques Sénèque le père (*Histor. rom. fragm.*, éd. Herm. Peter, p. 292), Florus I, *Prooem.* et Ammien Marcellin, XIV, 6.

(2) C'est ce qu'a bien vu Mommsen, *Roemische Geschichte*, I, p. 935.

(3) M. Couat, dans son livre sur la *Poésie Alexandrine,* a passé sous silence la poésie dramatique; malgré les raisons qu'il allègue dans sa préface (p. x), il est permis de le regretter. Voir à ce sujet les observations de M. J. Girard, *Etudes sur la poésie grecque,* p. 308.

(4) *Idylle* XVII, 112.

(5) Athen., *Deipnosoph.*, V.

(6) Sur la tragédie alexandrine v. Patin, *Tragiques grecs*, t. I. *Histoire gé-*

leur exemplaire officiel des trois grands tragiques, afin, disait-il, de faire corriger les copies fautives que l'on possédait dans sa capitale; le jour où on lui réclama le précieux manuscrit, il refusa de le rendre, sacrifiant une somme de quinze talents, qu'il avait donnée en gage (1); les Alexandrins se consolèrent d'avoir pour roi un malhonnête homme, en se disant qu'ils avaient la meilleure édition des maîtres de la tragédie. Ptolémée Philopator, que la tradition accuse d'avoir empoisonné son père Evergète, ne se contenta pas de se rendre célèbre par ce drame domestique; il arrangea pour la scène l'émouvante légende d'Adonis, particulièrement chère à ses sujets, et que Denys l'Ancien avait traitée avant lui (2). Au commencement du IIe siècle, Aristarque, dressant la liste des meilleurs poètes tragiques qu'Alexandrie eût couronnés, en distinguait sept, qui lui semblaient l'emporter sur tous les autres par leur mérite; c'était ce qu'il appelait la Pléiade (3). A en juger par les lambeaux qui nous restent des tragiques latins, on ne voit pas que la Pléiade ait effacé à leurs yeux les trois grands poètes, qui, avec Ion et Achaeus, composaient le canon des classiques. Il est remarquable cependant que parmi ces classiques mêmes celui qu'ils imitèrent de préférence ait été Euripide, le plus jeune de tous, celui de qui on fait dater avec raison une ère nouvelle de la poésie grecque; il était assurément beaucoup plus loin d'Eschyle que de la Pléiade; elle semble en effet avoir jusqu'au bout vécu de ses inventions et copié sa manière. Ce fut peut-être à l'exemple de l'école Alexandrine que les tragiques latins se tournèrent avec une prédilection si marquée du côté d'Euripide; peut-être aussi ne firent-ils que céder au mouvement général des idées répandues autour d'eux; il est difficile de se prononcer avec le seul secours des misérables débris que nous avons conservés. Mais si l'on suppose que ces poètes, non contents d'imiter directement Euripide lui-même, s'inspiraient quelquefois aussi de ses imitateurs, on y gagne de pouvoir expliquer comment dans certains fragments on saisit une ressemblance vague avec la pensée du maître, et non, comme dans la plupart des autres, une traduction pure et simple (4). Quoi qu'il en soit, il importe de constater cette influence prédominante qu'Euripide exerça sur la tragédie latine.

nérale de la tragédie grecque, p. 117 à 119. — SUSEMIHL, *Geschichte der griechischen Litteratur in der Alexandrinerzeit* (1891), I, p. 269.

(1) GALEN. in *Hippocr. Epidem.* III, comm. II.

(2) V. *Tragic. Graec. fragm.*, éd. WAGNER (Didot), p. 108 et 158.

(3) *Ibid. Appendix*, p. 147.

(4) Voir notamment dans les *Trag. roman.*, *fragm.* éd. RIBBECK, ACCIUS, *Atreus*, XX.; cf. PATIN, *Poés. lat.*, II, p. 116.

Les maximes philosophiques du poète grec (1), ses vues chagrines sur l'humanité (2), ses attaques contre la divination (3), ses doutes sur la Providence (4), tout, jusqu'à ses railleries contre les femmes (5), se retrouve dans les fragments d'Ennius et de Pacuvius. En transportant dans leur rude langage les hardiesses de leur modèle, ils avaient pris le moyen le plus sûr et le plus rapide pour initier les Romains des guerres puniques à l'intelligence de l'hellénisme contemporain (6).

La moyenne et la nouvelle comédie furent la grande source où puisèrent les comiques latins; les institutions de Rome étaient incompatibles avec l'extrême liberté qui débordait dans le théâtre d'Aristophane et de ses émules; mais Rome, en interdisant à ses poètes de prendre exemple sur l'ancienne comédie, ne se montra ni plus ni moins rigoureuse que les monarchies grecques, ses voisines. La comédie de mœurs, dont Ménandre avait fixé le type, était seule tolérée dans les États helléniques aussi bien qu'à Rome et quoiqu'elle ait été cultivée sans relâche par les Grecs jusqu'au temps même de Plaute, elle semble avoir été à Alexandrie ou à Pergame, comme chez les Latins, une imitation directe des chefs-d'œuvre de la scène attique. On rapporte que Ptolémée Soter avait envoyé une ambassade à Ménandre pour l'attirer à Alexandrie; le poète repoussa les offres du monarque (7); Alciphron supposait longtemps après, mais non sans raison, que le désir de conserver son indépendance avait été pour beaucoup dans son refus (8). Ne pouvant avoir Ménandre en personne, les Alexandrins adoptèrent, sans y rien changer, les formes nouvelles qu'il avait introduites dans l'art dramatique; il est fort probable que si nous avions conservé les pièces qu'ils écrivirent au IIIe siècle, nous n'y trouverions aucune différence avec celles qui paraissaient à Athènes à la même époque; leur comédie du genre le plus relevé, celle qui correspond à la *palliata* des Latins, ne fut, autant qu'on en peut juger, qu'un très frêle rameau de la comédie attique et il n'est pas même sûr qu'on l'en ait jamais distinguée; nous ne voyons pas qu'Aristarque ait dressé un canon des comiques Alexan-

(1) Voir *ibid.* ENNIUS, *Medea exul.* XV, PACUVIUS, *Chryses*, VI, VII.
(2) ENNIUS, *Hecuba* IV, *incerta* XX.
(3) ENNIUS, *Iphigen.* VIII, *Telamo* II, ACCIUS, *Astyan.* IV; *adde Incertorum incerta* VII (probablement d'Ennius).
(4) ENNIUS, *Telamo* I, PACUV. *incerta.* XIV, *Accius Antig.* V.
(5) PACUV. *incerta*, I, IV. Voir sur tout ceci: PATIN, *Poés. lat.*, II, pp. 112 et 120.
(6) Comme l'a fort bien montré M. COUAT. *Poés. Alex.*, p. 59, Euripide et Ménandre ont été les véritables ancêtres de l'alexandrinisme.
(7) PLIN. *Hist. nat.* V. 30.
(8) ALCIPHR. *Epist.*, I, 4, 5.

drins, semblable à celui où il fit entrer les tragiques de la Pléiade (1). Il y eut à Alexandrie sous Philadelphe un poète comique nommé Machon, qui fut le maître du grammairien Aristophane. Dioscoride l'a célébré dans une épigramme pompeuse, où il dit, s'adressant à la terre qui enferme ses cendres : « Tu n'a pas dans ton sein un de ces plagiaires, qui refont les œuvres des autres, mais tu possèdes un poète, dont les vers ont le mérite de l'art ancien. » Et Dioscoride termine, sur le ton du triomphe, par cette apostrophe à Athènes : « O ville de Cécrops, sur les bords du Nil aussi les ouvrages des Muses ont quelquefois la fine saveur du miel (2). » On n'en compte pas moins Machon parmi les poètes de la nouvelle comédie; les fragments qui nous restent de son œuvre proviennent de deux pièces, dont l'une paraît imitée d'Alexis, et l'autre de Diphile (3). Dioscoride a sans doute vécu à Alexandrie; il a pu connaître Machon et peut-être, en faisant un si bel éloge de son talent, a-t-il cédé à un mouvement de complaisance pour un ami, qui honorait la grande ville. Mais en supposant qu'il ne l'ait point surfait et que Machon eût traité d'une façon personnelle des sujets empruntés au théâtre d'Athènes, les termes mêmes de l'épigramme prouvent assez que l'originalité et le goût n'étaient pas chose commune dans la *palliata* alexandrine. On ne saurait donc s'étonner que les premiers comiques latins aient pris surtout les Attiques pour guides. Livius Andronicus imite déjà Philémon et Ménandre (4), dont il avait pu voir représenter les pièces au théâtre de Tarente avant qu'elles eussent cinquante ans de date: tandis qu'il écrit, des Grecs, disciples des mêmes maîtres que lui, produisent encore à Athènes des œuvres estimables. Leur école a tout à fait cessé de vivre lorsque débute Térence; néanmoins c'est toujours à Athènes qu'il demande ses modèles et c'est en revenant d'Athènes qu'il meurt.

Il n'est pas sûr cependant que les Latins, auteurs de *palliatae*, aient toujours, sans aucune exception, puisé à cette unique source. Parmi les titres de leurs pièces il y en a beaucoup qui ne correspondent à aucun de ceux qui nous sont connus dans le répertoire des Attiques; il est vrai que pour ceux-ci mêmes les listes que nous pouvons dresser sont loin d'être complètes. Sur les vingt comédies de Plaute on n'en peut compter qu'une douzaine, dont

(1) V. Susemihl, I, p. 248.
(2) *Anthol. Pal.*, VII, 708.
(3) *Comic. Graec. fragm.* éd. Meineke (Didot), p. 683. *Com. Attic. fragm.* éd. Kock, t. III (1888), p. 324.
(4) *Comic. Roman. fragm.*, éd. Ribbeck. Livius Andronicus, *Gladiolus*.

les modèles sont plus ou moins nettement déterminés. Parmi celles que Naevius avait fait jouer, il y en a vingt-quatre dont les titres sont parvenus jusqu'à nous; sur ce nombre nous n'en voyons que neuf qui présentent des analogies avec ceux qui subsistent du théâtre attique. Même en faisant la part de nos pertes, il reste place pour un doute. N'est-il pas possible que ces poètes aient pris aux Alexandrins quelques sujets de *palliatae?* Un personnage de Naevius s'écriait : « Par Pollux, Cupidon, pour un Dieu si petit, tu es bien puissant ! » (1) Or les Alexandrins sont les premiers, qui aient peint le Dieu de l'amour sous les traits d'un petit enfant; avant eux la littérature et l'art le représentaient comme un adolescent; les épigrammes de l'Anthologie montrent à quel point ils rendirent populaires la nouvelle image et l'antithèse que Naevius a fait entrer dans son vers (2). En tout cas, ce que les auteurs de *palliatae* doivent très probablement aux Alexandrins, c'est la division de leurs pièces en *actes*. Elle était déjà en usage à Rome dès l'an 160 avant notre ère (3). Il n'est pas possible de rapporter au théâtre attique cette fameuse invention ; c'est sans doute dans le cours du IIIe siècle que les Grecs avaient commencé à l'appliquer. On sait quelle fortune elle a eue depuis et combien de querelles a soulevées la question des cinq actes.

Il y avait eu dans l'Italie Méridionale, au temps même où écrivaient Théocrite, Aratus et Callimaque, un poète comique qui avait tenté de sortir des voies battues; c'était Rhinthon (4). Né à Syracuse, comme Théocrite, il exerça son art à Tarente. Le genre qu'il inventa est appelé par les anciens l'*hilarotragédie;* il avait composé trente-huit pièces, que les anciens classaient sous ce nom. En quoi consistait au juste son originalité? C'est ce que personne jusqu'ici n'a encore pu établir d'une façon certaine. Cependant il y a quelques points sur lesquels il semble qu'on ne puisse avoir de doutes. D'abord Rhinthon se rattachait à l'alexandrinisme par les caractères les plus essentiels de son théâtre; Suidas (5) nous dit qu'il vécut « sous le premier Ptolémée », donnant sans doute à entendre par là qu'il eut, comme Théocrite, de nombreux rapports avec la cour des Lagides et avec les savants rassemblés dans leur capitale. Une épigramme de l'Anthologie prête à

(1) *Comic. Rom. fragm.*, éd. Ribbeck; NAEVIUS, *Guminasticus*, vers 55.

(2) Voir FURTWAENGLER, *Eros*, dans ROSCHER, *Lexikon der mythologie*, p. 1355.

(3) Il en est question dans le second prologue de l'*Hécyre* de Térence, vers 39.

(4) Sur sa vie et ses œuvres, v. SOMMERBRODT (Ern.), *De Phlyacographis Graecis*; *Vratislaviae*, 1875; VOELKER, *Rhinthonis fragmenta*; *Halis*, 1887. SUSEMIHL, I, p. 239.

(5) S. v. Ῥίνθων.

Rhinthon ces paroles : « Je suis Rhinthon, un petit rossignol des Muses; mais en badinant sur des sujets tragiques, j'ai cueilli un rameau de lierre qui n'appartient qu'à moi (1). » Se confiner dans un petit genre modeste, y exceller par le fini du détail, c'est là un des traits communs à tous les poètes de l'école Alexandrine. On leur en attribue encore un autre; c'est de confondre à dessein dans leurs compositions exiguës les divers genres créés par les classiques de la Grèce : Rhinthon a cherché à renouveler l'art dramatique, en mêlant la comédie et la tragédie. Voilà une constatation qui a son importance : Rhinthon est un Alexandrin au même titre que Théocrite. L'embarras commence quand il s'agit de déterminer en quoi consistait le mélange qu'il avait imaginé. Cependant les recherches récentes, dont la comédie grecque a été l'objet, jettent beaucoup de jour sur cette question. Un grand nombre de critiques ont supposé que Rhinthon avait écrit des comédies mythologiques, où il se bornait à ramener aux proportions de la vie bourgeoise les aventures des dieux et des héros. C'est là une opinion qui ne résiste plus à l'examen. Ces sortes de pièces se comptaient par centaines dans la littérature dramatique des Grecs depuis Epicharme; non seulement le genre avait beaucoup produit, mais il était épuisé; tandis qu'il y a une multitude de fragments de la Comédie moyenne qui s'y rapportent, c'est à peine si on en peut trouver quelques-uns dans la Comédie nouvelle; il est manifeste que ces spectacles, qui se succédaient sur la scène depuis près de deux siècles, avaient cessé d'amuser le public (2). Comment Rhinthon aurait-il pu se faire un nom en continuant cette tradition vieillie? Comment eût-il mérité d'être appelé le « père » de l'hilarotragédie (3)? Quelques-uns, touchés de cette raison, pensent que la nouveauté consista à parodier dans chaque pièce une tragédie connue (4). Mais était-ce donc une nouveauté? Ce procédé n'avait-il pas été fréquemment mis en usage au contraire par les Attiques? Pourquoi les auteurs qui nous parlent de Rhinthon n'emploient-ils jamais le mot de *parodie* depuis longtemps consacré dans la langue? On peut ajouter qu'une parodie, pour tourner une tragédie en ridicule, n'a rien elle-même d'une tragédie; c'est toujours une

(1) *Anthol. Pal.* VII, 414.

(2) V. Denis (Jacques), *la comédie grecque* (1886), notamment les chapitres II, XVI, XVIII et XIX.

(3) C'est ce qu'ont très bien vu Sommerbrodt et Denis, *ouvr. cité*, t. II, p. 541. Le texte capital est celui de Suidas (Ῥίνθων), où Rhinthon est appelé ἀρχηγὸς τῆς καλουμένης ἱλαροτραγῳδίας.

(4) C'est l'opinion de Sommerbrodt et de Denis.

variété du genre comique ; le nom par lequel on désigne les ouvrages de Rhinthon lui conviendrait fort mal (1). Il ne reste donc qu'une solution ; c'est que Rhinthon ait mis en scène dans une pièce, dont le fond était emprunté à la mythologie, des personnages tragiques et des personnages comiques, qui prenaient part à une seule et même action, mais en conservant les uns et les autres le langage conforme à leur caractère. A la mythologie près, ce serait une combinaison semblable à celle de notre drame romantique ; ou, si l'on préfère, ce serait un drame satyrique sans satyres : l'auteur aurait substitué à ces folâtres divinités deux ou trois rôles comiques, destinés à égayer l'intrigue, toujours sérieuse d'ailleurs et toujours digne du cothurne. Il est difficile de pousser bien loin cette explication avec les faibles ressources que nous offrent les textes anciens ; mais elle n'est contredite ni par les fragments de Rhinthon, ni par les témoignages des auteurs ; elle s'accorde plutôt avec celui qui nous apprend que Rhinthon « adapta les sujets tragiques au genre plaisant (2) ».

De toutes façons, cette renaissance tardive de la comédie dans l'Italie Méridionale ne pouvait manquer d'avoir une influence sur les destinées de la Muse latine. Rhinthon avait probablement fait école dans le pays qu'il habitait ; on rattache à son nom ceux de Sciras de Tarente et de Blaisos de Caprée (3), deux poètes du reste inconnus, mais qui peuvent avoir profité de ses inventions. De l'Apulie et de la Campanie leurs pièces ne tardèrent pas à passer chez les Romains ; elles leur furent portées en même temps que celles de Ménandre et par les mêmes écrivains. La comédie de Rhinthon, une fois connue à Rome, y fut imitée avec tant de zèle, que plus tard les grammairiens, classant par genres les ouvrages des comiques latins, établissaient une catégorie particulière pour la *Rhinthonica* ; elle vient dans leurs énumérations à côté du mime et de l'atellane (4). Malheureusement ils ont oublié de la définir et nous ne savons même pas s'il nous en reste quelque chose dans les fragments des comiques. Ce que l'on soupçonne à bon droit, c'est que la comédie grecque, qui fleurit dans l'Italie Méridionale, au souffle de la civilisation alexandrine, a eu une large place dans

(1) Je me sépare ici de Sommerbrodt et de Denis, dont les conclusions me semblent contenir une contradiction.

(2) C'est ainsi que j'entends Etienne de Byzance Τάρας : Ῥίνθων τὰ τραγικὰ μεταῤῥυθμίζων εἰς τὸ γελοῖον. Il n'y a rien dans ces mots qui me paraisse s'appliquer à une parodie, comme on l'a prétendu.

(3) Stéph. Byz. Κυπρίη. Athen. *Deipnosoph.* IX, 402 ; Susemihl, I, p. 241-242.

(4) Caesius Bassus, *De metr.*, p. 2672. Donat I, 1. Evanth. *De trag. et com.* Lyd. *De mag.*, I, 40.

la gerbe brillante que Livius Andronicus et ses successeurs délièrent tout à coup sous les yeux des Romains. L'atticisme seul respire chez Térence. Mais il n'en est pas de même de Plaute. Nous attribuons d'ordinaire à la nature de son génie et au goût du public auquel il s'adressait les caractères qui distinguent son théâtre de celui des Attiques, et nous avons raison. Cependant il y a un élément d'appréciation qui nous fait encore défaut: nous ne savons pas jusqu'à quel point les traits qui séparent Plaute de Ménandre ne le rapprochent pas de cette autre école, plus voisine de lui, dont quelques rares témoignages nous révèlent l'existence. Et ce que nous disons de Plaute s'applique peut-être aussi à plusieurs autres comiques romains du même temps (1). On peut objecter, il est vrai, que ces traits distinctifs, étrangers à l'atticisme, sont pour le moins aussi étrangers à la manière des poètes d'Alexandrie que nous connaissons. S'il y a un écrivain qui ne ressemble pas à Callimaque, c'est assurément Plaute. La différence en effet saute aux yeux, si l'on ne considère que le style; mais à supposer que Rhinthon écrivît comme Callimaque, le style n'est pas tout; la différence était peut-être beaucoup moins évidente dans la composition. Le poète ombrien a pu écarter sans effort par la rude énergie de sa nature les grâces apprêtées de ses modèles; mais qui nous garantit que le procédé de la *contaminatio* par exemple, déjà employé chez Naevius, ne fût pas emprunté aux Alexandrins?

Il y a une pièce de Plaute en particulier, où l'on peut observer, sous les simples dehors d'une poésie jeune et sincère, ces complications que les Alexandrins aimaient à mettre dans la structure de leurs ouvrages : c'est l'*Amphitryon*. Depuis longtemps déjà on a pensé que Plaute pourrait bien y avoir imité une comédie de Rhinthon, qui nous est signalée sous le même titre (2). Cette hypothèse a trouvé des contradicteurs (3); mais elle peut toujours être défendue et elle a des partisans dont l'autorité est considérable (4). Tout dépend de l'idée qu'on se fait de la comédie de Rhinthon; si on n'y voit uniquement qu'une parodie bouffonne de l'Olympe, disant les grandes choses dans un langage trivial et les petites

(1) M. Denis n'en doute pas. V. *Coméd. gr.* II, p. 544.

(2) Athen, III, 111.

(3) V. surtout Vahlen, *Rheinisches Museum* XVI, p. 472, 476 (1861). Son opinion a passé dans Teuffel, *Gesch. der Roem. litt*[5]. § 18, qui l'exprime cependant avec d'importantes réserves.

(4) Grysar, *De Dor. com.*, p. 52,55, Ritschl *Rhein. Mus.* XII, p. 52 (1857), Jules Girard, *Etudes sur la poésie grecque*, p. 68; Denis, *la Comédie grecque*. p. 542, etc. Le plus récent éditeur de l'*Amphitryon*, M. Palmer (1890), est du même avis; v. la page xv de sa préface.

dans un langage ampoulé, il est clair qu'elle n'a pas servi de modèle à l'Amphitryon latin. Mais si la réforme de Rhinthon a consisté à accoupler dans une même pièce la tragédie et la comédie, rien ne doit plus ressembler à un de ses ouvrages que la « tragicocomédie » de Plaute (1). Du reste, ce qu'on peut affirmer, c'est que le modèle, quel qu'il soit, n'appartenait pas à l'âge classique, et s'il en est ainsi, on ne voit pas pourquoi il n'eût pas été de la main de Rhinthon. L'aventure qui fait le sujet de la pièce avait été plusieurs fois traitée à Athènes, tant par les tragiques que par les comiques, tantôt sous le titre d'*Amphitryon*, tantôt sous celui d'*Alcmène* ou de la *Longue nuit;* parmi les tragiques, Eschyle, Sophocle, Euripide, et Eschyle d'Alexandrie s'en étaient tour à tour emparés (2); on ne voyait chez eux ni Mercure, ni Sosie; Amphitryon, découvrant, après une absence, l'adultère de sa femme, se préparait à la livrer au supplice, lorsque apparaissait Jupiter qui arrêtait son bras (3); telle était sans aucun doute la légende qu'Accius reprit dans une de ses tragédies (4). Deux poètes de l'ancienne comédie, Platon et Archippos, égayèrent le public d'Athènes en faisant ressortir le côté plaisant de cette intrigue mythologique (5). Mais ils durent y répandre d'un bout à l'autre, suivant la coutume de leur temps, un comique continu, et il serait singulier que Plaute, contrairement à son habitude, ait fait un emprunt à leur école. Son *Amphitryon* n'est ni une tragédie, ni une comédie; mais on peut dire qu'il est plus près du genre tragique; si l'on retranche les rôles de Mercure et de Sosie, qui sont purement épisodiques, on retrouve intacte la situation dramatique, sur laquelle s'exerça le talent d'Accius. Alcmène est une mère de famille outragée dans son honneur, que son mari menace de convaincre d'adultère devant témoin (6) et qui n'est sauvée que par miracle d'une honte publique. Le langage des deux époux, celui de Jupiter, n'ont rien qui ne convienne à la tragédie; par instants même le poète prête à Alcmène des accents, dont l'élévation et la noblesse touchante rappellent le théâtre de Sophocle. Ce qui n'est pas moins remarquable, c'est que, dans un sujet scabreux entre tous, les personnages comiques eux-mêmes s'abstiennent de ces

(1) V. Plaute, *Amphitr.* Prolog. v. 59.

(2) *Euripid. et trag. graec. fragm.* éd. Wagner (Didot) sous chacun de ces noms. Cartault, *l'Amphitryon de Plaute*, dans la *Revue universitaire* du 15 mai 1893, p. 529 et du 15 juin 1893, p. 23.

(3) C'est ce que montrent deux peintures de vases expliquées par Engelmann, *Progr. Gymnas. Friedr. Berolin.* 1882.

(4) *Comic. roman fragm.* éd. Ribbeck. Accius, *Amphitruo.*

(5) *Com. gr. fr. l. c.*

(6) V. vers 695 et suiv.

obscénités qui abondent dans la plupart des pièces de Plaute; ils ne s'interdisent pas de plaisanter sur l'entreprise galante de Jupiter, mais ils n'ont jamais à la bouche l'expression brutale. Ainsi on peut saisir dans l'*Amphitryon* comme une *contaminatio* d'un genre particulier. D'ordinaire Plaute et ses contemporains ont pris deux comédies grecques pour en faire une des leurs; mais ici l'auteur fond l'une dans l'autre une comédie et une tragédie. Nous ne voyons pas que les Attiques aient jamais pratiqué un pareil mélange. On pourrait supposer qu'il a été imaginé par Plaute lui-même. Mais quelle vraisemblance qu'un art qui débute à peine passe si vite à cette conception nouvelle du drame? La première *contaminatio* s'explique à la fois par le défaut d'invention et par le besoin de doubler une action, qui, dans sa simplicité primitive, paraissait trop nue. La seconde vient chez l'auteur du désir de varier ses effets et de les faire valoir par le contraste. L'une et l'autre supposent bien moins un public encore grossier, dont il faut stimuler l'indifférence en multipliant les ressources de l'art, qu'un public blasé, rassasié de spectacles, et qui veut du nouveau à tout prix. Voilà pourquoi ces deux formes de la *contaminatio* peuvent venir aussi bien l'une que l'autre des poètes de l'école Alexandrine.

III

Personne ne fut à son heure plus moderne que le vieil Ennius (1); personne n'eut un esprit plus ouvert, un goût plus large, un sentiment plus juste et plus vif des besoins de son temps. On pourrait presque le comparer à Voltaire pour l'universelle curiosité dont il fit preuve; il n'est guère de genre poétique où il ne se soit essayé et où il n'ait apporté ces heureuses dispositions de sa nature. Ce n'est pas seulement dans la tragédie que se montrent ses sympathies pour les poètes les plus récents de l'hellénisme. Nous en avons des indices bien plus sûrs encore dans les fragments de ses autres ouvrages. Il avait écrit, sous le titre de *Saturae*, un recueil de poésies, où il avait traité, dans des mètres divers, des sujets de philosophie morale et religieuse. Il y avait fait entrer, par exemple, un poème didactique, où il s'efforçait de démontrer d'après Evhémère que les dieux avaient eu autrefois une existence terrestre et qu'ils avaient reçu les honneurs de l'apothéose à la suite des services qu'ils avaient rendus à l'humanité. Le scepticisme religieux, dont témoignent les fragments de ses tragédies, se

(1) V. pour tout ce qui suit *Q. Enni carminum reliquiæ*, emend. et adn. L. Müller. Pétersb., 1884.

donnait sans doute ici libre carrière; il ouvrait la voie à Lucrèce et portait, sous les yeux des Romains, le premier coup à cette brillante mythologie grecque, qu'ils venaient à peine d'accueillir dans leur poésie. A côté de cet ouvrage on en trouvait un autre, appartenant aussi au genre didactique, où Ennius énumérait toutes les ressources de la gastronomie contemporaine; comme le montre l'unique fragment qui nous en reste, il y avait traduit, aussi exactement que la prosodie le permettait, un poète sicilien de l'école d'Alexandrie, Archéstratos de Géla; le titre était : *les Bons morceaux*. L'auteur de l'original faisait le tour du monde connu, décrivant au fur et à mesure les produits les plus fameux que l'on mangeait dans chaque ville; Ennius le suivait dans ce voyage et en tirait pour les Romains des leçons comme celles-ci : « Il n'y a pas de lotte de mer comparable à celle qu'on pêche à Clupea. Les *rats* (1) abondent à Aenus, les huîtres à Abydos. Il y a des peignes à Mitylène, à Charadra et à Ambracie, du muge à Brindes; si tu en trouves un gros dans cette ville, ne manque pas de le prendre; sache que le meilleur rouget est celui de Tarente. C'est à Sorrente qu'il te faut acheter l'esturgeon; prends le *maigre* à Cumes. Mais quoi! j'ai passé sous silence la vielle, le merle, le mélanure, l'ombre de mer et le scare, qui est, si j'ose le dire, la cervelle du grand Jupiter. Celui qu'on pêche dans la patrie de Nestor est gros et bon. Corcyre fournit les polypes et les calvaires les plus gras, des pourpres, des murex, de la grosse et de la petite espèce, et aussi des oursins excellents. » Il perce dans tout ce morceau un ton de badinage, qui ne permet pas de se tromper sur les véritables intentions de l'auteur. Les *Heduphagetica* étaient écrits en hexamètres comme une épopée; Ennius s'y livrait à un jeu d'esprit. On a pensé qu'il avait voulu peut-être railler la gourmandise de ses contemporains; cette hypothèse vient sans doute d'une interprétation inexacte du titre général de *Saturae* donné au recueil (2). Pas plus que son modèle, Ennius n'avait eu l'idée de faire une satire. Il a abordé le poème frivole, uniquement parce que ce genre avait déjà donné lieu, chez les derniers poètes grecs, à une littérature très développée et que dans l'âge de tâtonnements, où se trouvaient alors les écrivains latins, tout leur semblait bon à

(1) *Mus marinus*, sorte de crustacé.

(2) PATIN, *Poésie latine*, II, p. 92. — L'auteur a exposé avec beaucoup de finesse, dans cette page et dans celles qui précèdent, le caractère particulier que donne à la poésie d'Ennius cette imitation des modèles de basse époque. M. LUCIEN MÜLLER n'en a pas été moins frappé. V. son étude intitulée *Quintus Ennius, eine Einleitung in das studium der roemischen Poesie* (Pétersbourg, 1884), p. 117.

imiter. Le vers d'Ennius est encore dur et monotone ; il est plein d'élisions; les mots y sont disposés sans grâce ; la langue en est pauvre et prosaïque. De là un contraste piquant avec le fond de ce poème, dont l'original, versifié par un bel esprit, avait dû faire les délices des cours de l'Orient. Il est curieux de voir la langue latine, toute raide encore dans sa gravité, prendre le ton dégagé du *Graeculus,* lorsque, pour donner l'idée de la saveur exquise d'un poisson, il l'appelle « cervelle du grand Jupiter (1) ».

Un des traits qui semblent caractériser la poésie de l'époque alexandrine, c'est l'importance toute nouvelle qu'elle a donnée à l'esprit comique dans des œuvres qui n'étaient point destinées à la scène. Quintilien, passant en revue les divers genres traités par ses compatriotes, s'écrie avec un soulagement d'amour-propre quand il arrive à la satire : « La satire du moins nous appartient tout entière (2). » La question est des plus obscures et on a quelques raisons de douter de la valeur de ce témoignage. Ainsi nous ne savons pas jusqu'à quel point les Alexandrins n'avaient pas, avant Ennius, développé des sujets de morale dans des pièces de vers de médiocre étendue, en y mêlant des anecdotes plaisantes, des apologues, des souvenirs tirés de la comédie, et des railleries à l'adresse de personnages connus. La satire n'a pas la belle simplicité des œuvres classiques de la Grèce ; c'est un genre composite, où il entre des éléments très divers ; l'étymologie d'après laquelle son nom désignerait un morceau « farci » prend une grande vraisemblance quand on considère ce que fut la satire à partir de Lucilius ; mais cette habitude de farcir un écrit à l'aide de mélanges savants est beaucoup plus alexandrine encore qu'elle n'est romaine. Ainsi nous savons qu'il y eut à Alexandrie, sous Philadelphe, un poète nommé Sotadès, qui, à la suite des railleries qu'il avait lancées contre ce monarque, fut condamné suivant les uns au supplice, suivant les autres à la prison. Il était l'auteur de poèmes comiques, qui ne paraissent pas avoir été écrits pour être joués sur un théâtre, bien qu'on les ait quelquefois utilisés pour en tirer des sujets de mimes ; on y trouvait des développements sur des questions de littérature et de morale, des traits mordants contre les écrivains célèbres, contre les systèmes des principaux philosophes, contre les vices et les ridicules de l'humanité ou des particuliers, le tout dans un langage très libre (3). Les petites compositions de Lu-

(1) C'est le grec Διὸς ἐγκέφαλος. — V. *Comic. græc. fragm.* éd. Meineke Ephippus Κύδων. Le mot se trouvait certainement chez Archéstratos.
(2) *Inst. Or.*, X., 1, 93.
(3) Sur Sotadès, v. SOMMERBRODT, ouvrage cité, page 11 et SUSEMIHL, I, p. 245.

cien sont peut-être ce qui en approche le plus. Du Lucien mis en vers ne ressemblerait-il pas beaucoup à la satire romaine? Il reste, il est vrai, une différence: Sotadès employait le mètre ionique, qui lui est antérieur, mais qui cependant a pris de lui le nom de *sotadique*. Lucilius a le premier appliqué l'hexamètre à la satire; c'est peut-être là que se réduit toute l'invention, dont Quintilien se montrait si fier. Car Ennius a imité Sotadès dans un poème qu'il appelait du nom de son modèle *Sota* et il l'écrivit dans le mètre de l'original. On peut conjecturer que c'était une satire à la façon du poète alexandrin, moins les allusions politiques et les railleries directes contre les contemporains, qu'on n'eût pas souffertes chez Ennius. Par quelques misérables débris nous pouvons juger qu'il y entrait de petits récits familiers; il y est question aussi de ceux « qui connaissent la rhétorique »; enfin sur cinq fragments deux contiennent des plaisanteries un peu crues. Il y a là plus d'un rapport avec Lucilius et sa postérité.

L'épopée de Naevius et celle d'Ennius, écrites, l'une en vers saturniens, l'autre en hexamètres, avaient entre elles cependant une étroite parenté; elles étaient conçues sur un plan identique. Les deux poètes partaient des plus anciennes fables relatives à la ville de Rome et s'arrêtaient à leur propre temps; tous deux commençaient par rapporter la légende d'Enée; Naevius conduisait le récit jusqu'à la fin de la première guerre punique, dont il avait été témoin dans sa jeunesse; Ennius embrassait l'histoire de la seconde et poussait même au delà, exposant les grandes actions accomplies par les Romains lorsqu'il touchait déjà à la vieillesse. Les deux ouvrages avaient donc également le caractère d'une chronique, remontant jusqu'aux origines de la race de Romulus; c'était une épopée historique, qui s'ouvrait, comme l'ouvrage de Tite-Live, par un préambule tiré de la mythologie; le poète suivait pas à pas l'ordre des temps; de là le titre donné par les anciens à l'épopée d'Ennius; ils l'appelaient *Annales* comme les ouvrages en prose où a été racontée l'histoire de Rome. Ce plan ne ressemble guère à celui des épopées homériques. Ennius se donnait comme une incarnation d'Homère et on ne peut douter qu'il ait voulu l'imiter. Néanmoins, pas plus que Naevius son prédécesseur, il n'avait songé, comme Virgile l'a fait depuis, à reproduire l'habile ordonnance du modèle. D'où vient l'ordre qu'il a adopté? On dira que la simplicité toute primitive du plan suivi par Naevius et par Ennius est uniquement le résultat de l'inexpérience et qu'il n'est pas besoin pour l'ex-

(1) Lucien Müller. *Quintus Ennius*, p. 116.

pliquer de supposer qu'ils aient imité personne. Rien n'est plus vrai. On a peine à croire cependant qu'Ennius, affichant dès les premiers vers de son poème la prétention de faire revivre Homère dans le Latium, se soit écarté si manifestement des procédés homériques, s'il n'avait pas pu citer quelques exemples propres à justifier la liberté qu'il prenait. L'épopée historique, elle aussi, est née d'une sorte de *contaminatio;* c'est un genre mixte, tenant à la fois du merveilleux et de l'histoire; le vice de sa naissance a pesé sur sa destinée jusqu'à nos jours et il a fallu à Virgile un art consommé pour se mettre à part. Il est peu probable que les premiers poètes latins se soient lancés d'eux-mêmes dans une tâche hérissée de difficultés, où tant d'écrivains éminents ont échoué ; à moins qu'on ne suppose que leur inexpérience même fut la principale raison de leur témérité. Il est possible en effet qu'ils n'aient pas vu les obstacles que devait rencontrer leur entreprise; mais ne serait-ce pas qu'ils leur étaient cachés par de nombreux devanciers, qui avaient réussi à se faire lire, sans avoir reçu de la nature des dons exceptionnels? Il suffit de jeter un regard autour du pays où écrivaient Naevius et Ennius pour se convaincre que l'épopée historique telle qu'ils l'ont conçue ne venait pas d'eux (1). Choerilus de Samos fut, dit-on, le premier qui traita sous forme de poème épique un sujet tiré de l'histoire; cinquante ans après Salamine il chanta la seconde guerre médique ; il ne semble pas qu'il ait eu une grande confiance dans le succès de sa tentative, ni que l'événement lui ait donné tort. C'est véritablement au temps d'Alexandre et après lui que l'on commence à voir se développer ce genre nouveau, dont la vitalité avait inspiré des doutes à celui-là même qui en était le père. La conquête d'Alexandre fut pour beaucoup dans ses progrès. Le roi avait emmené à sa suite un poète épique, un autre Choerilus, né à Iasos, qui chanta au jour le jour les exploits de l'armée macédonienne; ses vers, suivant une plaisante légende, lui auraient valu de la part du héros moins d'écus que de soufflets; Alexandre, racontait-on encore, lui aurait dit, après l'avoir lu, qu'il eût mieux aimé être le Thersite d'Homère que l'Achille de Choerilus, ce qui n'empêcha pas le pauvre écrivain de raconter plus tard dans un nouveau poème la guerre Lamiaque. Son exemple n'était pas encourageant. Mais les expéditions du Macédonien avaient répandu en Grèce le goût du romanesque, de la géographie et do l'histoire; on vit paraître de tous côtés, après sa

(1) Sur l'épopée historique à l'époque alexandrine, v. Couat, *Poésie alexandr.*, p. 327. Pour les fragments de Choerilus et pour les témoignages qui s'y rapportent, v. *Epic. graec. fragm.*, ed. Kinkel (Teubner), I, p. 265.

mort, des épopées, où l'on s'efforçait de réunir les légendes, la description et les annales d'un seul et même pays; les poètes se partagèrent le monde grec province par province, suivant que leur naissance, les hasards de leur carrière, la protection d'un roi ou simplement la beauté du sujet déterminait leur choix. Les *Messéniennes* de Rhianus sont restées le type du genre (1). C'est une question de savoir si l'auteur ne traitait qu'un épisode des guerres de Messénie, ou s'il conduisait l'histoire de la province jusqu'à la fondation de Messène par Épaminondas en 369 (2). Ce qui donnerait du poids à la seconde opinion, c'est que Rhianus ne s'en tint pas aux *Messéniennes;* l'antiquité avait de lui au moins seize autres livres de poèmes épiques, distribués en trois ouvrages, qui avaient pour titre les *Achaïques,* les *Eliaques* et les *Thessaliennes* (3). L'histoire du Péloponèse tenait donc la place principale dans l'ensemble de l'œuvre ; il semble bien qu'il y eût chez Rhianus un dessein arrêté d'élever un monument, où il aurait rassemblé les chroniques de certaines provinces, dont l'histoire moins connue lui aurait offert la matière de développements nouveaux et ingénieux. Parmi les poètes épiques, qui vécurent à Alexandrie vers le même temps, on cite un certain Eschyle, auteur, comme Rhianus, de *Messéniennes* (4); les principaux chefs de l'école ne dédaignaient pas non plus d'exercer leur talent poétique sur des sujets empruntés à l'histoire; Hermésianax publiait des *Persiques,* Apollonius chantait des *Fondations* (5) de villes fameuses, comme Alexandrie, Naucratis, Cnide et Rhodes, sa patrie. Lycéas d'Argos recueillait les traditions de l'Argolide, en descendant fort bas dans la suite des âges; car il racontait la mort du roi Pyrrhus (272 av. J.-C.) : il allait donc jusqu'à son propre temps. Un autre, dont nous ignorons le nom, célébrait la fondation de Lesbos. En Asie, les cours d'Antioche et de Pergame suivaient l'exemple donné par celle d'Alexandrie; un Démosthène, au temps même d'Ennius, composait des *Bithyniaques;* Nicandre de Colophon, dont les Métamorphoses devaient plus tard servir de modèle à Ovide, consacrait un poème à la gloire de sa ville natale; on lui attribue aussi des *Oetéennes,* écrites dans le mètre élégiaque, qui avaient peut-être quelque analogie avec les *Fastes* d'Ovide; pour ses *Étoliennes* on ne sait trop si elles étaient en prose ou en vers : Quintilien considérait

(1) Couat, *Poés. alex.* liv. III, chap. II, Susemihl, I, p. 399.
(2) M. Couat tient pour la première opinion, v. p. 337.
(3) Susemihl, p. 401.
(4) Athen. XIII, 599.
(5) Κτίσεις. Sur toutes ces épopées historiques, v. Bernhardy, *Grundriss der Griech. Litt.*, § 125, 9. Susemihl, I, p. 303 et 404.

Lucain comme un orateur plutôt que comme un poète; on conçoit donc que les critiques, volontairement ou non, aient pu sans peine confondre des épopées historiques avec des ouvrages en prose.

Qui ne voit que la *Guerre punique* de Naevius, comme les *Annales* d'Ennius, procédaient directement de toute cette littérature perdue? Eux aussi, après avoir chanté la *Fondation* d'une ville fameuse, en groupant autour des noms de ses premiers rois toutes les légendes du pays, ils arrivent peu à peu jusqu'à ces guerres formidables, auxquelles ils ont assisté et qui déjà ont elles-mêmes leur légende. L'*Iliade* n'est pas l'histoire d'Ilion; ce n'est pas davantage le récit de la guerre qui en a amené la chute; c'est un épisode de la vie d'Achille; un seul homme y est le centre de l'action; le poème finit quand il a eu assouvi sa terrible colère. Rien de semblable dans les deux épopées latines : toutes deux suivent, année par année, les destins de ce petit territoire du Latium, devant lequel tout va s'effacer. Naevius et Ennius racontent l'histoire d'une province, comme le font près d'eux les poètes grecs contemporains. La division géographique, dans ces épopées de basse époque, est si bien observée, que Pausanias n'aura qu'à les analyser fidèlement, à mesure qu'il passera d'une contrée à l'autre (1). Un auteur ancien nous donne sur le poème d'Ennius un renseignement qui a son prix : sous Auguste, on l'appelait la *Romaïde* (2). Par là on marquait nettement le caractère qui le classait parmi les productions de la même époque. Il semble difficile que dans l'exécution même Ennius n'eût pas souvent mis à contribution les écrivains grecs dont il suivait le plan. Rhianus, entre autres, a eu à Rome des partisans zélés : Tibère en faisait ses délices; il l'imita dans des vers de sa façon et il voulut que ses œuvres et son portrait fussent placés dans les bibliothèques publiques à côté de ceux des anciens (3). Mais auparavant Rhianus devait être entre les mains des particuliers qui se piquaient de connaître la littérature grecque. En 189, Ennius accompagna en Étolie un de ses protecteurs, M. Fulvius Nobilior, qui venait d'en être nommé gouverneur; il célébra dans le quinzième livre de son grand ouvrage les hauts faits accomplis sous ses yeux. Ni-

(1) C'est surtout par Pausanias que nous connaissons les Messéniennes de Rhianus; il a suivi pas à pas son modèle, au point qu'on retrouve dans sa prose des vers tout faits (v. Couat, *l. c.*). Il avait lu aussi Lycéas d'Argos, et probablement beaucoup d'autres.

(2) Diomed. III, p. 484. sqq. avec les corrections de Reifferscheid, *Jahns Jahrb.*, 19, p. 57 sqq.

(3) Suet. Tib. 70 « *Inter veteres et præcipuos auctores.* » Il est vrai que ce furent probablement les épigrammes de Rhianus que Tibère imita surtout.

candre fut un familier des Attales; mais il passa la plus grande partie de sa vie en Étolie(1). Il n'est pas impossible qu'Ennius l'y ait connu, au moment où les *Étoliennes* étaient déjà publiées ou en préparation. En tout cas il a dû, pendant ce séjour en Grèce, suivant l'usage des auteurs romains, rechercher les livres anciens et modernes qu'on pouvait s'y procurer. Caton réprochait vivement à Fulvius d'avoir emmené « des poètes » avec lui (2). Si ce pluriel n'était pas dans la bouche de l'ardent orateur une exagération emphatique, on peut en conclure qu'il y avait autour de Fulvius un cercle d'écrivains, avides de puiser aux sources grecques, toujours aussi abondantes, sinon aussi pures que par le passé. Et quoi de plus propre à frapper un Ennius que ces épopées historiques, pauvres d'invention peut-être, mais riches de science et d'ornements de toute espèce?

Il n'est pas indifférent de noter en outre que dans la partie mythologique de son ouvrage il a pu, comme Naevius, son prédécesseur, subir, pour le fond même des idées, l'influence des historiens grecs postérieurs à Alexandre, qui avaient exposé les origines des différentes villes de l'Italie. C'est précisément dans le cours du IIIe siècle que la légende d'Énée a pris un corps et qu'elle a été mentionnée pour la première fois, non seulement dans la littérature latine, mais dans les actes officiels du peuple romain. Il est certain que les principaux traits en avaient été combinés un peu plus tôt par un travail latent de l'imagination populaire, auquel contribuèrent surtout les relations commerciales engagées entre les grandes villes des bords de la Méditerranée. Mais on ne peut nier que des historiens grecs aient les premiers accepté les rumeurs confuses, qui établissaient un rapport entre les Troyens fugitifs et les origines de Rome; et ces historiens sont ceux qui ont précédé immédiatement la naissance de la littérature latine. Ce n'est pas chez les historiens de l'âge classique que Naevius et Ennius pouvaient trouver le souvenir d'une immigration des Troyens dans le Latium. Ils ont pu, il est vrai, recueillir de la bouche du peuple certains éléments de cette légende désormais nationale; mais il est probable aussi que la plus grande partie leur en a été livrée par des ouvrages grecs récemment publiés. Plusieurs écrivains venaient alors de raconter l'histoire fabuleuse des origines de Rome; c'étaient Hiéronyme de Cardie, Timée de Tauroménium, Antigone de Caryste et Dioclès de Péparèthe; tous quatre vécurent vers le temps de

(1) V. le biographe ancien de Nicandre en tête de ses *Theriaca* dans l'éd. de Schneider, 1856.
(2) Cic. *Tuscul.*, I, 2, 3.

Pyrrhus (1). La matière qu'ils léguèrent aux premiers poètes de Rome était déjà chez eux toute préparée pour l'épopée ; ils avaient été en effet beaucoup plus préoccupés d'embellir la légende que d'introduire de la critique dans les pages où ils l'exposaient. Leur crédulité, c'est tout dire, leur a attiré les reproches de Denys d'Halicarnasse. Timée se vantait gravement d'avoir connu des habitants du Latium, qui avaient vu les objets sacrés apportés à Lavinium par les Troyens (2). Dioclès, attribuant aux Romains une idée et une coutume toutes grecques jusqu'à lui, prétendait que Romulus avait été mis, dès le lendemain de sa mort, au nombre des divinités de l'Olympe (3). Or ce détail caractéristique se retrouve chez Ennius (4). Son premier livre finissait par l'apothéose du fondateur de Rome. Après sa disparition, tous ses sujets ont le cœur rempli de regrets ; « tous s'écrient : O Romulus, divin Romulus, quel protecteur les dieux qui t'ont engendré ont donné à notre patrie ! O père vénérable, ô sang issu des dieux ! C'est à toi que nous devons de voir la lumière du jour... (5) » Désormais « Romulus continue son existence dans le ciel avec les dieux ses ancêtres (6) ». Ainsi Ennius n'est pas seulement le disciple d'Homère ; il est aussi celui des écrivains grecs du IIIe siècle, qui eux-mêmes ont imité le maître de l'épopée, ou amplifié les légendes contenues dans ses poèmes. On ne saurait malheureusement, dans l'état de nos connaissances, décider laquelle des deux influences a été prépondérante. Toutefois on peut assez bien faire à chacune sa part. Ennius avait étudié de près le texte d'Homère et il s'en est souvent inspiré dans le cours de son poème. Mais le plan de l'ouvrage et la fable du début, il les devait aux écrits d'une génération à peine éteinte, ou à ceux de la génération contemporaine.

On peut encore aller plus loin. Il y a une partie où se devine, même dans l'expression, la trace de ces modèles récents ; à partir du septième livre, où commence le récit de la première guerre Punique, Ennius avait pour se guider l'épopée de Naevius et il y rattachait immédiatement ses souvenirs personnels dans les livres qui suivaient. Mais dans les six premiers il a pu consulter, outre Naevius, les poètes et les historiens grecs, dont les

(1) V. Hild, *La légende d'Enée avant Virgile* (1883). Lucien Müller, *Quintus Ennius*, p. 126.
(2) Denys d'Halic., I, p. 5. V. les fragments de ces historiens dans les *Histor. graec. fragm.*, éd. C. Muller (Didot).
(3) Denys Hal.; I, 67. Hild., p. 58 ; Cf. p. 78.
(4) Plut. *Romul.* 1.
(5) Enn. *Ann.* lib. I, fragm. LXXXI, vers 114-118.
(6) *Ibid.* Fragm. LXXVIII.-b. vers 110.

ouvrages avaient été publiés entre la mort d'Alexandre et son propre temps. Est-ce Hiéronyme qu'il a préféré, est-ce Timée, est-ce Antigone, est-ce Dioclès? On ne sait; mais peut-être les avait-il lus tous les quatre, et il y a même dans ses fragments des traits qui ont toutes les apparences des productions de leur école. En voici des exemples : Timée avait le premier raconté les guerres de Pyrrhus contre les Romains et il est probable qu'elles avaient aussi leur place dans l'*Histoire d'Italie* composée en même temps par Antigone; c'est le sujet du sixième livre d'Ennius. La victoire de Pyrrhus à Héraclée lui coûta tant de soldats qu'elle équivalait presque à une défaite; on assure qu'en quittant ce champ de bataille si disputé, il fit graver dans le temple de Jupiter, à Tarente, une inscription commémorative en vers. Ennius la rend ainsi : « Des guerriers invaincus, père Très Bon de l'Olympe, m'ont livré une bataille où j'ai été à la fois vainqueur et vaincu (1). » Quel que fût l'auteur de l'inscription grecque traduite par Ennius, elle porte bien la marque du temps; il est curieux de retrouver sous la lourde allure du poète latin l'antithèse subtile de l'original. A aucune époque de l'antiquité les historiens n'ont manqué de déployer dans les discours qu'il prêtent à leurs personnages toutes les ressources de leur art. Ennius, nous dit Cicéron (2), s'était borné à mettre en vers le discours que prononça Appius Claudius Caecus au milieu du sénat, pour repousser les offres de paix de Pyrrhus; on en avait encore au temps de Cicéron le véritable texte (3). Ennius a dû observer la même méthode partout où il l'a pu. Timée et les autres lui en donnaient l'exemple; il est bien vraisemblable que s'il a calqué sur des textes authentiques, conservés à Rome, les discours qu'il met dans la bouche de ses Romains, ce sont les historiens grecs qu'il suit plutôt quand il fait parler des Grecs. On le croirait volontiers lorsqu'on lit chez lui cette réponse de Pyrrhus à l'ambassadeur envoyé de Rome avec Fabricius pour traiter du rachat des captifs : « Je ne demande point d'or et n'accepterai point de rançon; ce n'est pas en trafiquants, comme des cabaretiers, que nous devons nous faire la guerre, mais en belligérants. Ce n'est pas avec de l'or, mais avec du fer dans les mains, que nous devons jouer notre vie. Est-ce à vous, est-ce à moi que le sort, notre souverain, réserve l'empire? Que nous apportera-t-il? Notre vertu en décidera. Mainte-

(1) Enn. *Annal.* VI-XII, 193 : Qui invicti fuere viri, pater optime Olympi, Hos egomet pugna vici victusque sum ab isdem.
(2) Cic. *Cat. maj.* VI, 16.
(3) Enn. *Annal.*, lib. VI, fragm. xvi, vers 204.

nant, écoute bien ceci : ces prisonniers, dont la vertu a été épargnée par les hasards de la guerre, j'ai résolu d'épargner leur liberté ; je vous les donne, puisque vous les voulez ; je vous les rends, emmenez-les, si les grands dieux le permettent. » Il y a dans ce morceau célèbre une mâle vigueur, très naturelle chez un poète qui avait pris part aux guerres contre Hannibal ; elle ne messiérait pas à un héros de Corneille ; la pensée est grande, simple et forte. Mais Ennius accumule ici plusieurs antithèses, dont la beauté n'a rien d'archaïque ; cette opposition du fer et de l'or, cette alliance de mots si hardie, « *non cauponantes bellum* », on a peine à se persuader qu'elles ne viennent pas de Timée, ou de quelque autre historien grec.

Ennius nous a donné lui-même le droit de supposer qu'il avait beaucoup lu la littérature récente et d'en rechercher la trace dans ses ouvrages. Il y a parmi les fragments des *Annales* un joli passage, où il fait son propre portrait, en ayant l'air de peindre un de ses héros. Parmi les qualités qu'il s'attribue, il compte l'étendue de son savoir ; il est, dit-il, *doctus*(1). Les Romains désignaient principalement par ce mot un homme versé dans la connaissance des arts de la Grèce et qui en possédait à fond la théorie ; c'est l'épithète que les modernes, après Ovide(2), appliquent spécialement à Catulle, parce qu'elle leur semble la plus propre à résumer le genre de mérite de ses poèmes. Ennius eut, avant Catulle, la prétention de ravir à l'art grec tous ses secrets, et, pas plus que lui, il ne fit de distinction entre les diverses générations d'écrivains qu'il pouvait se proposer pour modèles. Dans ce même portrait qu'il a tracé de son caractère, il se représente comme étant également familier avec les mœurs anciennes et avec les mœurs nouvelles, « *mores veteresque novosque tenentem* ». Il ne saurait dire en termes plus clairs que son érudition, quoiqu'elle sache comprendre les âges reculés, ne l'empêche pas d'être de son temps. Ce sont bien là les deux aspects de son génie. Les poètes du siècle d'Auguste, éblouis des merveilles dont ils étaient témoins, ont été frappés surtout de l'air d'antiquité d'Ennius. Aujourd'hui qu'ils sont à leur tour devenus des anciens, nous pourrions certainement, si un hasard nous rendait dans son intégrité la *Romaïde*, y retrouver, comme nous le retrouvons dans leurs œuvres, ce qui en fit une fois la jeunesse.

En 207, après la bataille du Métaure, lorsque la fortune eut com-

(1) *Ann.* lib. VIII, fragm. XII, vers 305 et suiv., avec le commentaire d'Aulu-Gelle, XII, 4.
(2) Ov. *Amor.* III, 9, 61.

mencé à abandonner Hannibal, Livius Andronicus composa un poème lyrique en l'honneur de Junon Reine, qui fut chanté par un chœur de jeunes filles; pour reconnaître la part qu'un homme de lettres avait prise à l'allégresse publique, le Sénat affecta aux réunions des poètes, ou, comme on disait encore, « des scribes », le temple de Minerve sur l'Aventin. Le lieu où ils tinrent leurs séances fut entretenu aux frais de l'État et peut-être même l'édifice entier fut-il construit pour eux (1). Dès lors Rome eut son Musée. Il était bien modeste à côté de celui des Lagides et on ne nous dit pas que les écrivains y aient jamais vécu en commun, ni qu'ils y fussent, comme ceux d'Alexandrie, les pensionnaires de l'État. Mais, pour la première fois, Rome montrait par un acte officiel qu'elle sentait l'importance du rôle qui appartient à la littérature au milieu d'un grand peuple. Elle transportait chez elle une des institutions qui honorent le plus les souverains de l'Égypte. Jusque vers l'an 150, il n'y eut pas à Rome d'écoles publiques de littérature (2); mais il y avait déjà à cette date une académie, où sans doute on lisait les ouvrages récemment parus et où on discutait les théories nouvelles des poètes grecs contemporains. Ennius habitait sur l'Aventin, non loin du temple de Minerve (3). Peut-être ce voisinage ne lui fut-il pas inutile; peut-être lui dut-il en partie le vaste savoir dont il était fier. Mais bientôt va grossir le nombre de ces doctes. C'est à partir du moment où s'arrête la période brillante de la littérature Alexandrine, qu'elle va trouver chez les Latins le plus d'imitateurs.

Georges LAFAYE.

(1) Fest., p. 333,M.
(2) V. Jullien. *Les professeurs de littérature dans l'ancienne Rome*, p. 86.
(3) Hieronym. ad. Euseb. chron. a. 1777. Cf. Varro. *Ling. lat.*, V. 34, 163, d'après Porcius Licinus. Lucien Müller. *De re metrica poet. lat.*, p. 73.

LE BUDGET

DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

DEVANT LES CHAMBRES

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET SECONDAIRE

Le budget de 1894 a été voté très rapidement, comme celui de 1893. Nous reproduisons les chiffres adoptés pour les différents chapitres et les parties de la discussion qui ont offert un certain intérêt.

CHAMBRE DES DÉPUTÉS

SÉANCE DU 3 JUILLET 1893.

1re *section. — Service de l'instruction publique.*

Chap. 1er.—Traitement du ministre et personnel de l'administration centrale, 1,020,000 fr. (Adopté.)

Chap. 2.—Matériel de l'administration centrale, 240,500 fr. (Adopté.)

Chap. 3.—Conseil supérieur et inspecteurs généraux de l'instruction publique, 287,500 fr. (Adopté.)

Chap. 4. — Services généraux de l'instruction publique, 371,000 fr. (Adopté.)

Chap. 5. — Administration académique (personnel), 1,696,700 fr. (Adopté.)

Chap. 6.—Administration académique (matériel), 165,870 fr. (Adopté.)

Chap. 7. — Facultés (personnel), 8,669,612 fr. (Adopté.)

Chap. 8. — Facultés (matériel), 3,129,703 fr. (Adopté.)

Chap. 9. — Facultés dont les dépenses donnent lieu à compte avec les villes, 280,000 fr. (Adopté.)

Chap. 10. — École des hautes études, 322,000 fr. (Adopté.)

Chap. 11. — École normale supérieure, 513,600 fr.

Il y a un amendement présenté par MM. Édouard Delpeuch (Corrèze), Lebon, Émile Jamais, Camille Pelletan, qui tend à porter le crédit à 520,600 fr. pour créer à l'École normale supérieure un emploi de maître de conférences d'histoire contemporaine.

M. Lebon. — Messieurs, personnellement je n'osais pas demander la parole, car ce que vient de dire tout à l'heure, non pas le ministre de l'instruction publique, mais l'ancien rapporteur général du budget à propos du dernier amendement, m'avait découragé.

C'est M. Delpeuch qui devait prendre la parole. Notre honorable collègue m'avait donné des raisons excellentes qui m'ont fait signer son amendement. En son absence, je demande à la Chambre la permission de défendre en quelques mots notre proposition.

J'espère que M. le ministre, qui était l'auteur d'une proposition analogue dans le dernier budget, nous prêtera son appui, et je compte que, grâce à lui, la Chambre voudra bien adopter notre amendement.

Voici ce dont il s'agit :

L'École normale supérieure, dont je n'ai pas à faire l'éloge, — son chef naturel, M. le ministre de l'Instruction publique, le faisait il y a quelques jours en termes auxquels tout le monde a applaudi, — l'École normale est dans cette situation que l'enseignement de l'histoire contemporaine n'y est pas donné dans des conditions suffisantes. Il est évident que s'il est un établissement où l'enseignement de l'histoire contemporaine doit être organisé dans des conditions absolument complètes, c'est l'École normale supérieure; ceci n'est pas douteux, et je n'insiste pas sur ce point parce que tout le monde — et même la commission du budget — déclarera que la dépense est utile.

Quelle est donc l'objection? Uniquement la situation budgétaire.

Je fais remarquer à la Chambre qu'il s'agit dans notre amendement d'une élévation de crédit de 7,000 francs. Certes, je suis le premier à reconnaître le proverbe que les petits ruisseaux font les grandes rivières; mais sur un budget de 3 milliards, ce n'est pas une somme de 7,000 francs qui pourra créer un danger, quand ce crédit doit être affecté à une dépense absolument utile; de plus, quand il s'agit d'un grand établissement comme l'École normale supérieure, ce n'est pas pour une si petite somme que vous pouvez hésiter à combler une lacune aussi regrettable.

Je m'en rapporte donc aux observations que M. le ministre voudra bien présenter tout à l'heure, et je compte sur la Chambre pour donner cette marque de sympathie à l'École normale supérieure, qui se recrute parmi les enfants les plus méritants de notre démocratie, personne n'en doute.

M. le ministre de l'Instruction publique. — Je n'ai rien à ajouter à ce que vient de dire M. Lebon, sinon qu'en effet le Gouvernement avait demandé à la commission du budget un crédit de 7,000 fr. pour créer une chaire d'histoire contemporaine à l'École normale supérieure.

Le Gouvernement ne s'était pas borné à demander cette somme, il avait fait porter sur un autre chapitre une économie correspondante.

La commission, en vertu d'une jurisprudence contre laquelle je ne puis pas me révolter — je crois que je l'ai quelquefois appliquée moi-même — a accepté l'économie, mais a refusé l'augmentation; je pense pouvoir dire cependant, sans trahir un secret, que je n'ai été battu à la commission que par deux voix de majorité; je crois avoir obtenu les votes de M. le président, de M. le rapporteur général et de M. le rapporteur spécial.

J'en appelle à la Chambre, et j'espère qu'elle voudra bien me donner raison.

M. le rapporteur. — Je me borne à déclarer que la commission s'est montrée généralement défavorable aux créations ou au dédoublement des cours qui lui ont paru susceptibles d'ajournement. C'est ce qui a décidé son vote sur l'amendement de MM. Delpeuch et Lebon.

M. le ministre. — C'était cependant une des chaires dont la nécessité s'imposait avec le plus d'évidence.

M. le Président. — Je mets aux voix l'amendement de MM. Delpeuch et Lebon.

(L'amendement, mis aux voix, n'est pas adopté. — Le chapitre 11 est ensuite mis aux voix et adopté.)

Chap. 12. — Collège de France, 509,000 fr. (Adopté.)

Chap. 13. — Enseignement des langues orientales vivantes, 154,000 francs. (Adopté.)

Chap. 14. — École des chartes, 71,000 fr. (Adopté.)

Chap. 15. — École française d'Athènes, 78,000 fr. (Adopté.)

Chap. 16. — École française de Rome, 72,000 fr. (Adopté.)

Chap. 17. — Muséum d'histoire naturelle (personnel), 388,600 fr. (Adopté.)

Chap. 18. — Muséum d'histoire naturelle (matériel), 578,900 fr. (Adopté.)

Chap. 19. — Observatoire de Paris, 240,000 fr.

Chap. 20. — Bureau central météorologique, 182,000 fr. (Adopté.)

Chap. 21. — Observatoire d'astronomie physique de Meudon, 71,000 fr. (Adopté.)

Chap. 22. — Observatoires des départements, 181,200 fr. (Adopté.)

Chap. 23. — Bureau des longitudes, 148,000 fr. (Adopté.)

Chap. 24. — Institut national de France, 697,000 fr. (Adopté.)

Chap. 25. — Académie de médecine, 75,500 fr. (Adopté.)

Chap. 26. — Bibliothèque nationale (personnel), 436,000 fr. (Adopté.)

Chap. 27. — Bibliothèque nationale (matériel), 272,000 fr. (Adopté.)

Chap. 28. — Bibliothèque nationale (catalogues), 80,000 fr. (Adopté.)

Chap. 29. — Bibliothèques publiques, 217,600 fr. (Adopté.)

Chap. 30. — Catalogues des manuscrits et incunables, 30,000 fr. (Adopté.)

Chap. 31. — Archives nationales, 200,000 fr. (Adopté.)

Chap. 32. — Services généraux des bibliothèques, 39,000 fr. (Adopté.)

Chap. 33. — Sociétés savantes, 98,000 fr. (Adopté.)

Chap. 34. — Journal des savants, 22,000 fr. (Adopté.)

Chap. 35. — Souscriptions scientifiques et littéraires, impressions gratuites d'ouvrages de haute érudition, bibliothèques municipales et populaires, échanges internationaux, 232,000 fr. (Adopté.)

Chap. 36. — Encouragements aux savants et gens de lettres, 180,000 fr. (Adopté.)

Chap. 37. — Voyages et missions scientifiques, 145,250 fr. (Adopté.)

Chap. 38. — Musée ethnographique, musée Guimet, 67,000 fr. (Adopté.)

Chap. 39. — Institut français d'archéologie orientale au Caire, 71,860 fr. (Adopté.)

Chap. 40. — Recueil et publication de documents inédits de l'histoire de France, 145,000 fr. (Adopté.)

Chap. 41. — Frais généraux de l'instruction secondaire, 140,000 fr. (Adopté.)

Chap. 42. — Lycées nationaux, 10,667,760 fr. (Adopté.)

Chap. 43. — Remises et exemptions dans les lycées de garçons et de filles, 874,600 fr. (Adopté.)

Chap. 44. — Collèges communaux de garçons, 3,512,950 fr. (Adopté.)

Chap. 45. — Enseignement secondaire des jeunes filles, 1,888,382 fr. (Adopté.)

Chap. 46. — Bourses nationales et dégrèvements, 2,966,879 fr. (Adopté.)

Chap. 47. — Enseignement primaire, inspecteurs, inspectrices générales et départementales des écoles maternelles, 2,308,150 fr. (Adopté.)

Chap. 48. — Écoles normales primaires, écoles normales supérieures d'enseignement primaire, 8,865,000 fr. (Adopté.)

Chap. 49. — Écoles nationales de Vierzon, Voiron et Armentières, 271,000 fr. (Adopté.)

Chap. 50. — Enseignement primaire supérieur et professionnel de

France, moins les villes de plus de 100 000 âmes, 1,870,000 fr. (Adopté.)

Chap. 51. — Bourses d'enseignement primaire supérieur, 864,000 fr. (Adopté.)

Chap. 52. — Enseignement primaire élémentaire en France, moins les villes de 100 000 âmes, 104,277,360 fr. (Adopté.)

Chap. 53. — Création d'écoles et d'emplois, 600,000 fr. (Adopté.)

Chap. 54. — Part contributive de l'État dans les dépenses de l'enseignement primaire élémentaire et supérieur dans les villes de plus de 100,000 âmes, 4,315,000 fr. (Adopté.)

Chap. 55. — Allocations diverses, 1,694,800 fr. (Adopté.)

Chap. 56. — Subventions facultatives, 330,000 fr. (Adopté.)

Chap. 57. — Enseignement primaire (cours d'adultes, matériel, encouragements, bibliothèques scolaires, 660,000 fr. (Adopté.)

Chap. 58. — Enseignement primaire (secours et allocations), 1,899,200 fr. (Adopté.)

Chap. 59. — Subventions aux départements, villes ou communes, destinées à faire face au payement de parties des annuités dues par eux et nécessaires aux remboursements des emprunts qu'ils ont contractés pour la construction de leurs établissements publics d'enseignement supérieur, d'enseignement secondaire et d'enseignement primaire, 6,127,579 fr. (Adopté.)

Chap. 60. — Subventions en capital aux départements, villes ou communes pour la participation de l'État à la construction des établissements publics d'enseignement supérieur, d'enseignement secondaire et d'enseignement primaire, 10,000,000 fr.

M. le ministre de l'Instruction publique. — Je demande, d'accord avec la commission, que le chapitre 60 demeure réservé. Il y aura une légère rectification de chiffres, qui sera, d'ailleurs, une réduction.

Le chapitre 60 est réservé.

Chap. 61. — Service des constructions scolaires (lycées, collèges) faites par l'État sans la participation des départements et des villes. — Payement en capital, 1,000,000 de francs. (Adopté.)

Chap. 62. — Continuation des travaux du Muséum, 800,000 fr. (Adopté.)

Chap. 63. — Construction d'un laboratoire des travaux pratiques de micrographie à l'École supérieure de pharmacie de Paris, 100,000 fr. (Adopté.)

Chap. 64. — Matériel scientifique des établissements d'enseignement supérieur, 400,000 fr. (Adopté.)

Chap. 65. — Agrandissement du lycée Fénelon et complément d'installation des établissements annexes des lycées Racine et Fénelon, 300,000 fr. (Adopté.)

Chap. 66. — Avance remboursable au collège Sainte-Barbe, 150,000 fr. (Adopté.)

Chap. 67. — Avance remboursable à l'école Monge, 130,000 fr. (Adopté.)

Chap. 68. — Création de deux lycées de jeunes filles (1re annuité), 600,000 fr. (Adopté.)

Chap. 69. — Dépenses des exercices périmés non frappées de déchéance. — Mémoire.

Chap. 70. — Dépenses des exercices clos. — Mémoire.

2e *section. — Service des beaux-arts.*

Chap. 1er. — Personnel de l'administration centrale des beaux-arts, 219,300 fr. (Adopté.)

Chap. 2. — Personnel des inspections et des services extérieurs des beaux-arts, 84,700 fr. (Adopté.)

Chap. 3. — Personnel de l'inspection de l'enseignement du dessin et des musées, 42,000 fr. (Adopté.)

Chap. 4. — Frais divers des inspections et frais de mission, 31,500 fr. (Adopté.)

Chap. 5. — Matériel de l'administration centrale des beaux-arts, 38,500 fr. (Adopté.)

Chap. 6.—Académie de France à Rome (personnel), 12,900 fr. (Adopté.)

Chap. 7.— Académie de France à Rome (matériel), 142,840 fr. (Adopté.)

Chap. 8. — École nationale et spéciale des beaux-arts à Paris (personnel), 270,860 fr. (Adopté.)

Chap. 9. — École nationale et spéciale des beaux-arts à Paris (matériel), 126,900 fr. (Adopté.)

Chap. 10. — École nationale des arts décoratifs à Paris (personnel), 117,775 fr. (Adopté.)

Chap. 11. — École nationale des arts décoratifs à Paris (matériel), 30,425 francs. (Adopté.)

Chap. 12. — Subvention à l'école spéciale d'architecture à Paris, 15,000 fr. (Adopté.)

Chap. 13. — École nationale des beaux-arts, des arts décoratifs et d'art industriel, 186,600 fr. (Adopté.)

Chap. 14. — Écoles départementales et municipales des beaux-arts, d'art décoratif et d'art industriel, 181,450 fr. (Adopté.)

Chap. 15. — Conservatoire national de musique et de déclamation (personnel), 193,200 fr. (Adopté.)

Chap. 16. — Conservatoire national de musique et de déclamation (matériel), 65,500 fr. (Adopté.)

Chap. 17. — Succursales du Conservatoire et écoles nationales de musique dans les départements, 220,500 fr. (Adopté.)

SÉANCE DU 6 JUILLET 1893.

Service de l'instruction publique en Algérie.

Chap. 1er. — Services généraux de l'Instruction publique, 75,000 fr. (Adopté.)

Chap. 2.—Administration académique.—Personnel, 83,700 fr. (Adopté.)

Chap. 3.—Administration académique.—Matériel, 7,930 fr. (Adopté.)

Chap. 4. — Écoles d'enseignement supérieur à Alger. — Personnel, 370,700 fr. (Adopté.)

Chap. 5. — Écoles d'enseignement supérieur à Alger. — Matériel, 85,163 fr. (Adopté.)

Chap. 6. — Bibliothèques-musée d'Alger, 15,200 fr. (Adopté.)

Chap. 7. — Lycées nationaux, 445,375 fr. (Adopté.)

Chap. 8. — Remises et exemptions dans les lycées de garçons, 25,400 fr. (Adopté.)

Chap. 9. — Collèges communaux de garçons, 83,050 fr. (Adopté.)

Chap. 10. — Enseignement secondaire des jeunes filles, 26,425 fr. (Adopté.)

Chap. 11. — Bourses nationales et dégrèvements, 73,121 fr. (Adopté.)

Chap. 12. — Enseignement primaire. — Inspecteurs, 69,500 fr. (Adopté.)

Chap. 13. — Écoles normales et primaires. — Dépenses d'installation et de matériel, 377,600 fr. (Adopté.)

Chap. 14. — Écoles primaires supérieures; écoles élémentaires soumises à la loi du 30 octobre 1886 et non spécialement destinées aux élèves indigènes, 2,733,000 fr. (Adopté.)

Chap. 15. — Enseignement primaire des indigènes, 621,900. (Adopté.)

Chap. 16. — Enseignement primaire. — Secours et allocations, 28,000 fr. (Adopté.)

Chap. 17. — Instruction publique musulmane, 56,050 fr. (Adopté.)

Chap. 18. — Subventions aux départements, villes ou communes de l'Algérie destinées à faire face au payement de partie des annuités dues par eux et nécessaires au remboursement des emprunts qu'ils ont contractés pour la construction de leurs établissements publics d'enseignement supérieur, d'enseignement secondaire et d'enseignement primaire, 74,679 fr. (Adopté.)

Chap. 19. — Subventions aux communes algériennes pour construction d'écoles ou de classes destinées aux indigènes, 400,000 fr. (Adopté.)

Service des beaux-arts.

Chap. 1er. — Subvention à l'école des beaux-arts d'Alger, 13,400 fr. (Adopté.)

Chap. 2. — Monuments historiques en Algérie, 75,000 fr. (Adopté.)

SÉNAT

SÉANCE DU 19 JUILLET

M. Wallon. — Messieurs, lors de la discussion du dernier budget, cette année même, j'avais fait remarquer le contraste que présente le tableau de l'École des hautes études d'une part, et ceux du Collège de France, des Facultés, du Muséum, de tous les grands établissements supérieurs, d'autre part,

Dans ceux-ci, toutes les dépenses se trouvent déterminées par chaire, par conférence.

Pour l'École des hautes études vous n'avez qu'un tableau. Les dépenses sont groupées en un certain nombre de blocs.

Dans une année antérieure, j'avais fait remarquer le vide qu'il y avait dans la colonne des observations; on y a répondu en me donnant la liste des chaires et des conférences, c'est une sorte de programme des cours; mais, quant à la dépense, rien n'est absolument déterminé.

Certainement cette dépense est parfaitement justifiée devant la cour des comptes; mais il serait bon cependant que le Parlement fût mis aussi en demeure de la connaître dans le détail.

J'avais, en même temps, fait observer à M. le ministre de l'Instruction publique que l'École des hautes études ne se trouvait plus dans les conditions où elle avait été établie, en 1868, qu'à cette époque, comme les autres grands établissements d'instruction supérieure, elle avait un conseil qui donnait son avis sur les conférences, sur les cours et sur tout ce qui concernait l'École. Je

disais : « Ce n'est pas dans ces conditions que l'École des hautes études a été organisée en 1868. Le décret instituait un conseil supérieur composé de membres de l'Institut, des administrateurs ou directeurs de la Bibliothèque nationale, du Muséum et des directeurs de l'École. Ce conseil avait la haute surveillance des quatre sections de l'École; c'était lui qui donnait son avis sur les cours ou conférences à ouvrir ou à modifier, sur les indemnités à donner aux maîtres, les missions à conférer aux élèves, les récompenses à décerner aux uns et aux autres, les allocations à répartir entre les laboratoires. Aujourd'hui, rien de cela n'existe plus; il n'y a de véritablement organisé que la section des sciences historiques et philologiques, et cela en vertu d'un arrêté de M. de Fourtou en 1874... »

Je ne reproche pas à M. le ministre de l'Instruction publique de ne nous avoir pas donné maintenant ce que nous promettait le ministre qui l'a précédé; il est trop nouveau évidemment au ministère pour avoir pu accomplir cette œuvre; mais le ministre qui a pris cet engagement, c'est le président actuel du conseil; je ne doute pas que M. le ministre de l'Instruction publique ne soit en communauté d'opinion avec lui et que, par conséquent, il ne puisse dans l'avenir donner aussi à cette requête la satisfaction que lui promettait l'honorable M. Dupuy.

M. le Ministre. — Je remercie l'honorable M. Wallon de bien vouloir ne pas mettre en doute l'accord complet qui existe à cet égard entre M. le président du conseil et moi. Je suis très résolu à tenir l'engagement que mon prédécesseur a pris à la tribune du Sénat. Si cet engagement n'a pas encore été tenu, c'est parce qu'il n'était pas possible de le tenir à l'époque où nous sommes.

En ce qui concerne la spécification des dépenses, dont l'honorable M. Wallon demande la désignation positive dans le budget, il était impossible de la porter au budget de 1894; la séance dont a parlé M. Wallon est, en effet, du 24 mars 1893, et, à cette époque, le projet du budget était, je crois, à l'impression; dans tous les cas, tout était dès lors arrêté.

Quant au second point, il y a eu une difficulté pour réunir le conseil supérieur. Un des présidents de section, en effet, étant absent pour service régulier, il était impossible de les avoir tous présents. Il a donc fallu ajourner la convocation. Mais je tiendrai, dès qu'il sera possible de le faire, l'engagement pris par mon prédécesseur.

M. Wallon. — Je remercie M. le ministre de sa déclaration.

Chapitre 64. — (Matériel scientifique des établissements d'enseignement supérieur, 400 000 francs.)

M. Poirrier. — Messieurs, je ne viens pas demander à la Commission des finances ni au Sénat d'inscrire de nouvelles dépenses : je crois que ma demande ne serait pas favorablement accueillie; mais je viens rappeler à M. le ministre de l'Instruction publique une promesse que son prédécesseur a bien voulu me faire, il y a quelques semaines, au cours de la discussion du budget de 1893.

A ce moment, j'ai eu l'honneur d'appeler l'attention de M. le ministre de l'Instruction publique sur une lacune très regrettable qui existe dans l'une des branches de notre enseignement supérieur. Je parle de l'enseignement de la chimie. Nous n'avons pas d'enseignement de la chimie méthodiquement et systématiquement organisé, excepté cependant à Nancy, excepté encore à Paris, où il a été créé une école municipale de chimie...

M. Bardoux. — Et à Lyon!

M. Poirrier. — Et à Lyon, en effet. Mais cet enseignement n'existe pas à Paris, M. le ministre l'a reconnu.

Nous avons un enseignement oral admirable. Nous avons des maîtres éminents, dont la parole est religieusement écoutée : mais, lorsque les élèves veulent mettre en pratique l'enseignement qui leur est donné, ils ne trouvent pas de place dans nos laboratoires.

En un mot, dans nos laboratoires, il n'est pas possible aux élèves de faire les analyses et les manipulations indispensables pour former de véritables chimistes.

Cette situation a été reconnue par le prédécesseur de M. le ministre actuel. Il a reconnu de ce fait notre état d'infériorité à l'égard de nos voisins, au point de vue scientifique, dans une certaine mesure, et, comme conséquence, au point de vue industriel : car vous savez, messieurs, combien de branches de notre production sont tributaires, aujourd'hui, des progrès de la chimie, et je n'en exclus pas la plus importante : l'agriculture.

M. Hervé de Saisy. — C'est parfaitement vrai!

M. Poirrier. — Eh bien, pendant que cet enseignement de la chimie est admirablement, systématiquement organisé en Allemagne et en Suisse tout particulièrement, il n'existe pas chez nous.

Voici, d'ailleurs, dans quels termes l'honorable M. Dupuy reconnaissait la vérité des faits que j'avance.

« *M. le ministre de l'Instruction publique.* — L'honorable M. Poirrier a signalé avec beaucoup de raison et beaucoup de force les lacunes del'enseignement de la chimie en France; il a parfaitement constaté que nos laboratoires, surtout après la suppression de celui de M. Frémy, préparent aux examens et aux grades universitaires, mais ne préparent pas précisément à ce que j'appellerai le métier, la chimie professionnelle ou industrielle. Il y a là, évidemment, tout un côté technique qui a un intérêt considérable pour notre industrie nationale.

« Il a signalé également avec force et avec vérité la formation à l'étranger, notamment en Allemagne et en Suisse, d'un véritable corps de chimistes industriels; non seulement ces praticiens, très nombreux, suffisent à leur pays, mais encore ils émigrent et fournissent au dehors, dans les pays de la triple-alliance, des chimistes que nous sommes réduits à envier.

« La solution de la question est bien celle qu'a indiquée l'honorable M. Poirrier; mais je crois, et peut-être étonnerai-je un peu la commission des finances du Sénat...

« *M. le rapporteur.* — Nous nous y attendions.

« *M. le Ministre.* — Je veux vous étonner au contraire. Je crois que dans le budget de 1894 auquel on renvoie beaucoup de choses, je pourrai réaliser l'idée de M. Poirrier qui m'a absolument convaincu; j'espère le faire sans apporter une de ces demandes de crédit que la commission des finances voit toujours surgir avec un peu de mauvaise humeur. »

J'espère donc que, dans les crédits qui sont inscrits au chapitre 64, M. le ministre de l'Instruction publique trouvera les ressources suffisantes pour donner satisfaction aux promesses qui ont été faites par son honorable prédécesseur, car je rappelle encore, comme le reconnaissait l'honorable M. Dupuy, que le laboratoire de M. Frémy a été supprimé il y a quelques années et qu'il n'a pas été remplacé. Or c'était le seul laboratoire d'enseignement pratique de la chimie que nous possédions, c'est celui qui se rapprochait le plus du type que je voudrais voir créer.

J'espère donc, Messieurs, que satisfaction sera donnée par M. le ministre de l'Instruction publique aux engagements pris par son honorable prédécesseur.

M. le Ministre. — Messieurs, je serais bien tenté, pour ne pas gêner mes successeurs, de ne faire aucune promesse à l'honorable M. Poirrier.

M. Buffet. — Très bien!

M. le Ministre. — Il est quelquefois difficile de tenir les engagements pris, ou du moins de les tenir complètement.

Il en est un, je le sais parfaitement, qui avait été pris ici et dans des conditions véritablement très légitimes, car s'il est une création utile, c'est assurément celle que réclame l'honorable M. Poirrier.

Mais, en fait, je ne puis donner qu'une satisfaction partielle à l'honorable sénateur. J'aurai, je crois, au budget de 1894, les crédits de matériel néces-

saires pour commencer la création demandée; mais je cherche encore le local; j'espère le trouver; je ne l'ai pas jusqu'ici.

M. Poirrier. — Je vous remercie, monsieur le ministre, de vos déclarations.

SÉANCE DU 21 JUILLET

Loi des finances. — Titre III.

« Art. 46. — Il est ouvert au ministre du Commerce, de l'Industrie et des Colonies un crédit de 300000 francs pour l'inscription au Trésor public des pensions militaires du service colonial à liquider dans le courant de l'année 1894. » (Adopté.)

Ici se place un article 52, adopté par la Chambre des députés, et dont la commission du Sénat propose la suppression. Cet article est ainsi conçu :

« Les professeurs de l'école Alsacienne agréés par le ministre de l'Instruction publique sont autorisés à verser les retenues réglementaires pour le service des pensions civiles, conformément à la loi du 9 juin 1853. »

M. Scheurer-Kestner et un grand nombre de ses collègues ont présenté un amendement tendant au rétablissement de cet article.

M. Scheurer-Kestner. — Messieurs, l'amendement que je viens soutenir devant le Sénat et que nous avons présenté a pour but de rétablir dans la loi de finances un article voté sans contestation par la Chambre des députés, et que votre commission, avec une fermeté implacable...

M. le rapporteur général. — Et nécessaire !

M. Scheurer-Kestner. — Nécessaire, oui, mais qui peut-être est allée un peu trop loin dans le cas présent... a fauché complètement, de manière qu'il n'en reste rien.

Je viens demander au Sénat de vouloir bien le rétablir.

Messieurs, il ne s'agit pas d'une ouverture de crédit, il ne s'agit pas, à proprement parler, d'un rétablissement de crédit; il s'agit de l'existence même d'une école des plus intéressantes, qui est devenue une école importante dans notre pays; il s'agit de l'école Alsacienne et de certains de ses professeurs dont elle a un besoin absolu.

Vous n'ignorez pas que cette école, pour ainsi dire sentinelle avancée de l'instruction publique, s'est imposé la mission de faire l'étude de certaines méthodes, de certains procédés pédagogiques, avec la pensée d'en faire profiter nos établissements universitaires, si cette étude aboutit à un résultat favorable.

Les efforts ont été jusqu'à présent couronnés de succès. Cela est tellement vrai que les résultats de certaines expériences ont pu être appliqués dans nos établissements d'enseignement universitaire.

Messieurs, enlever à l'école Alsacienne les professeurs les plus distingués auxquels elle a dû ses succès jusqu'à ce jour, c'est la mettre pour ainsi dire dans l'impossibilité de remplir sa mission et de continuer ce qu'elle a si bien fait jusqu'à présent.

Le grand intérêt qu'elle mérite, vous le lui avez du reste témoigné et vous le lui témoignez chaque année, car le Parlement lui consacre annuellement une subvention de 40 000 francs.

Quel est le but de notre amendement et quel était le but de l'article de la loi de finances que votre commission a repoussé ? C'est de permettre à certains professeurs appartenant en réalité à l'Université et qui, ayant obtenu un congé régulier, ont été pour ainsi dire détachés à l'école Alsacienne et y ont professé jusqu'à présent, d'opérer un versement à la caisse des retraites. Ces congés ne

peuvent avoir qu'une durée limitée, dont le maximum est de cinq années. Or, quand les professeurs ont profité de ce congé dont l'école Alsacienne est la première à bénéficier, il arrive un moment où ils sont obligés de rentrer dans les établissements universitaires.

Ce que nous vous demandons, Messieurs, n'est pas une innovation. Cela s'est déjà fait pour l'enseignement secondaire, et il s'agit de l'enseignement secondaire, de l'enseignement secondaire seulement. Ce serait vraiment atteindre l'école Alsacienne dans sa vitalité que de la priver de ses professeurs essentiels en refusant ce que nous vous demandons aujourd'hui.

Mettez d'un côté le très grand intérêt que doit vous inspirer à tous cette institution, les services qu'elle a rendus, les services que nous avons encore le droit d'en attendre, et, permettez-nous de le dire en passant, m'adressant à votre sympathie, bien naturelle, son origine. Elle a cherché à introduire chez nous des méthodes qui n'étaient connues, qui n'étaient appliquées nulle part ailleurs que dans notre chère et regrettée Alsace, et dont nous avons profité jusqu'à présent. Mettez d'un côté ce que je viens de rappeler, de l'autre côté, la modique, la modeste revendication que nous vous adressons, et je suis convaincu que ni le Sénat — je ne doute pas de lui — ni même la commission ne pourront pas faire autrement que d'accueillir notre proposition.

Du reste, messieurs, si la commission veut aller jusqu'au bout de cette fermeté que, d'ailleurs, je ne lui reproche pas...

M. le rapporteur général. — Vous savez qu'elle est nécessaire, malheureusement !

M. Scheurer-Kestner. — Mais dont je ne vois pas, dans le cas actuel, l'application nécessaire, — si elle veut la pousser jusqu'au bout, vous avez un moyen très facile d'enlever toute charge à l'État.

On nous dit : c'est une charge pour l'Etat, car les fonctionnaires civils, admis, à verser des cotisations pour avoir droit à la caisse des retraites, font des versements insuffisants; les pensions civiles que nous sommes obligés de servir dépassent ce que les cotisations peuvent rapporter à l'Etat, et, par conséquent, l'État se trouve en perte.

Messieurs, le calcul est facile à faire. Il s'agit actuellement de cinq professeurs. Le nombre ne pourra jamais en augmenter dans des proportions réellement inquiétantes, car les professeurs appartenant à l'Université ne seront jamais que des professeurs des classes supérieures. Eh bien, le calcul a été fait; je l'ai fait moi-même : c'est une charge pour l'Etat qui ne saurait dépasser 1 150 fr. par an. Diminuez, si vous le voulez, la subvention annuelle de ces 1 150 fr., si vous voulez être fermes jusqu'au bout ; ne lui accordez, au lieu de 40 000 fr., que 38 850 fr. ; je suis autorisé à vous déclarer qu'elle y consent.

M. Tirard. — Ce n'est pas une question de gros sous : c'est une question de principe.

M. Scheurer-Kestner. — Si ce n'est qu'une question de principe, alors évidemment j'ai raison, et je descends de la tribune avec confiance. Je prie le Sénat de vouloir bien accepter notre amendement et de mettre notre école Alsacienne en état de continuer ce qu'elle a si bien commencé.

M. le rapporteur général. — La commission désirerait avoir l'avis du Gouvernement.

M. Poincaré, *ministre de l'Instruction publique.* — Messieurs, la commission de finances du Sénat demande l'avis du Gouvernement; la vérité est que le Gouvernement attendait précisément l'avis de la commission.

M. le rapporteur général. — Elle l'a donné; il est dans le rapport.

M. le ministre. — Il y a des réserves à formuler au point de vue financier; mais, quant aux services rendus par l'école Alsacienne, ils sont incontestables et je ne puis, pour mon compte, en ma qualité de ministre de l'Instruction publique, que m'associer pleinement à ce qu'en disait à la tribune, il y a un instant, l'honorable M. Scheurer-Kestner.

La charge dont on nous parle est, comme il l'assurait, insignifiante pour le

présent; en ce qui concerne l'avenir, elle ne serait à redouter que si la mesure à laquelle vous allez consentir, — car je ne mets pas en doute que vous ne le fassiez, — constituait aujourd'hui un précédent. Il doit être bien entendu que le principe est absolument réservé...

M. Margaine. — L'école Monge est dans le même cas!

M. le ministre. — Votre argument, monsieur le sénateur, vient à l'appui de la thèse que je soutiens. L'école Monge bénéficie, en effet, de la faveur que nous réclamons pour l'école Alsacienne.

M. le rapporteur général. — C'est un bien mauvais précédent!

M. le ministre. — Le Sénat est assurément juge de la question. Je ne puis que répéter, comme ministre de l'instruction publique, que je m'associe complètement aux observations de l'honorable M. Scheurer-Kestner.

M Tirard, *président de la commission des finances.* — Le Sénat, messieurs, ne doute pas, eu égard à l'intérêt qui s'attache à l'école dont a parlé tout à l'heure avec un sentiment bien naturel notre collègue, M. Scheurer-Kestner, qu'il n'y ait des raisons bien graves pour que votre commission des finances vous ait demandé de ne pas adopter la disposition qui avait été votée par la Chambre des députés et que l'honorable M. Scheurer-Kestner a reprise à titre d'amendement.

De quoi s'agit-il? Il s'agit de permettre à des fonctionnaires qui sont sortis, temporairement ou à titre définitif, de l'Université, pour se consacrer à l'enseignement libre, de continuer à effectuer les versements en vue des pensions civiles, et de conserver ainsi, comme s'ils étaient restés au service de l'État, leurs droits à pension.

Vous savez, messieurs, que la loi de 1853 impose à l'État des charges extrêmement lourdes. Le crédit porté au budget pour ce service est, à l'heure actuelle, de 66 millions.

Tout à l'heure on vous demandera encore un million à titre de crédit supplémentaire.

M. le rapporteur général. — C'est parfaitement exact!

M. le président de la commission. — Chaque année le budget augmente de 2 millions et cependant s'il est une règle absolument établie, c'est qu'il n'y a que les fonctionnaires de l'État, ceux dont les appointements sont payés sur les fonds du budget, qui soient admis à verser au compte des pensions civiles.

Si vous admettez que d'autres personnes, professeurs ou employés, attachées à des institutions telles que l'école Alsacienne seront admises, sous prétexte que ces établissements reçoivent une subvention de l'État, à participer au bénéfice de la loi de 1853, il s'agira alors de crédits bien autrement considérables que ceux qui vous sont demandés aujourd'hui.

En présence de cette éventualité grave, nous avons considéré, à notre profond regret, que nous ne pouvions pas donner satisfaction à la demande formée en faveur d'une école, même aussi intéressante que l'école Alsacienne.

Un sénateur à droite. — Elles sont toutes intéressantes!

M. le président de la commission. — Au nom de ce principe que je viens de vous rappeler et que nous n'avons pas cru pouvoir faire fléchir, nous vous demandons de maintenir la règle tutélaire de la loi de 1853.

M. Buffet. — Vous avez bien raison!

M. le président de la commission. — On nous dit qu'il y a un précédent...

M. le baron de Lareinty. — Il y en a même deux!

M. le président de la commission des finances. — On en cite deux, en effet : Ce sont ceux de l'école Monge et de Sainte-Barbe.

A droite. — Ils sont très mauvais!

M. le président de la commission. — Mais permettez-moi, Messieurs, de vous faire observer qu'il n'y a pas d'analogie avec le cas actuel. Les professeurs de l'école Monge et de Sainte-Barbe n'ont été admis à faire des versements que le jour où l'État s'est rendu en quelque sorte acquéreur de ces deux établissements!

Je vous demande bien pardon, Messieurs! Par un projet de loi spécial, l'État a accordé, non pas une subvention, mais une avance remboursable à ces deux établissements, en se réservant, pour le cas de non-remboursement, un droit de préemption. De sorte que l'on peut dire que ces deux écoles sont d'ores et déjà des établissements d'État.

Si l'on veut considérer l'école Alsacienne non plus comme une institution libre, mais comme une institution d'État, si on veut la rattacher à l'Université, nous ne ferons pas d'objection; mais dans les conditions présentes, je dis que l'on vous propose de créer un précédent des plus dangereux.

Nous avons en France un grand nombre d'écoles de toute nature que l'État subventionne et qui méritent beaucoup d'intérêt...

M. Blavier. — Et les universités libres?

M. le président de la commission. — Si nous admettons dès aujourd'hui, que, par suite de la situation tout à fait particulière, exceptionnelle peut-être, des deux écoles dont je viens de parler, nous devons leur accorder la faveur qu'on nous réclame pour l'école Alsacienne, nous serons débordés et nous ne parviendrons pas à nous dégager.

J'insiste sur ce point que l'État ne peut prendre de tels engagements sans s'exposer à des mécomptes de plus en plus considérables.

C'est par cette considération que nous demandons au Sénat de maintenir le chiffre fixé par sa commission.

M. le baron de Lareinty. — Il ne faut pas oublier qu'il s'agit ici d'Alsaciens.

M. le ministre. — Mais pas du tout! il ne faut pas abuser de cet argument! On pourrait dire aussi, à ce compte, que le collège Stanislas est une école polonaise!

M. de Rozière. — Je demande au Sénat la permission de lui soumettre quelques observations, à l'appui de celles qu'a présentées M. Scheurer-Kestner, et en même temps de répondre aux objections de M. le président de la commission des finances.

Je ne crois pas que les raisons qui ont déterminé la commission à rejeter l'article qu'avait inscrit la Chambre des députés dans la loi de finances soient aussi graves, aussi importantes, ni surtout aussi menaçantes que l'honorable M. Tirard semble le croire.

Il ne s'agit pas, en effet, de créer un précédent applicable à tous les genres d'établissements d'enseignement libre. Il n'y a, dans le fait de l'école Alsacienne, qu'un fait spécial, relatif à une école d'enseignement secondaire. Il n'a jamais été question, — quoique quelques personnes aient pu le supposer, — de solliciter l'appui de l'État pour des écoles libres d'enseignement supérieur ou d'enseignement primaire. Il ne s'agit que d'une école d'enseignement secondaire, à peu près seule de son espèce.

Je ne rappellerai pas dans quelles douloureuses circonstances cette école a été créée. A l'époque de sa fondation, elle paraissait destinée à servir de refuge aux enfants des familles qui étaient obligées de quitter l'Alsace.

Je ne crois pas qu'aujourd'hui elle conserve ce caractère, au moins d'une façon absolue. Je crois qu'il y a dans cette école un certain nombre d'enfants de familles alsaciennes, dans une proportion peut-être plus considérable que dans d'autres établissements d'enseignement public, mais qu'au fond, il n'y a pas, à ce point de vue, de grandes différences.

M. Hervé de Saisy. — On se sert de l'étiquette, et voilà tout!

M. de Rozière. — Cela a peut-être servi d'étiquette au début; mais on ne peut pas dire qu'il en soit ainsi aujourd'hui. Et, d'ailleurs, il me semble qu'il n'est pas juste de qualifier d'étiquette l'idée patriotique qui a servi à la dénomination de l'école,

M. Hervé de Saisy. — Mais il ne s'agit pas de patriotisme!

M. de Rozière. — Cette école conserve le titre qu'elle a reçu au moment de sa création; on ne peut pas dire qu'il ait été pris pour les besoins de la cause!

Ce qu'il y a de particulier dans cette école, — M. Scheurer-Kestner a fait à cet égard une allusion que j'aurais vivement désiré qu'il développât, d'abord parce que je n'aurais pas eu à le faire, et ensuite parce qu'il l'aurait fait beaucoup mieux que moi, — ce qu'il y a, dis-je, de particulier dans cette école, ce sont, en premier lieu, des méthodes d'enseignement et de travail à peu près inconnues dans notre corps universitaire; c'est elle qui les a introduites; je ne dirai pas qu'on les a adoptées, mais on en a profité.

Les procédés d'enseignement qu'elle a mis en pratique, le système d'éducation qu'elle a inauguré sont, à beaucoup de points de vue très remarquables.

Je signalerai, en second lieu, l'emploi d'un système d'internat, que je me permettrai d'appeler l'internat familial : c'est l'organisation de cette grave et difficile question de l'internat, qui trouble un grand nombre de pères de famille qui ont des enfants à faire élever.

Beaucoup de familles répugnent à l'internat des lycées, à cet internat que j'appellerai « administratif », et par lequel la plupart d'entre nous ont probablement passé.

D'autres au contraire négligent peut-être un peu trop les études de leurs enfants parce que, ne voulant pas les soumettre aux rigueurs de l'internat, ils les placent dans des pensions privées où l'on ne se préoccupe peut-être pas suffisamment de leur instruction.

A l'imitation de ce qui se passe depuis des siècles en Angleterre, en Allemagne, en Suisse et dans les pays des bords du Rhin, l'école Alsacienne a introduit en France un système d'internat « familial », applicable à l'enfant que la famille ne peut pas garder avec elle, soit parce qu'elle est éloignée, soit parce que ses occupations ne lui laissent pas assez de liberté, soit parce que les parents sont morts et remplacés par un tuteur, pour qui la charge serait trop lourde.

L'enfant est placé dans des familles honorables, organisées pour recevoir chez elles un certain nombre de pensionnaires — dix, douze, quinze — et dans lesquelles il reçoit à la fois l'instruction, l'éducation et les soins matériels, sous la protection et la responsabilité de l'école Alsacienne, qui n'a pas, dans son intérieur même, d'internes proprement dits, mais qui surveille ces petits internats familiaux. C'est pour les familles un grand soulagement et une grande sécurité.

Nous avons essayé, à plusieurs reprises, d'imiter cette pratique ; plusieurs familles ont placé leur enfants chez les professeurs mêmes des lycées dont ils suivaient les cours; mais, jusqu'ici, cet usage ne s'est pas généralisé comme dans les pays que j'ai cités tout à l'heure.

L'école Alsacienne est, en France, le seul établissement où il se pratique d'une façon régulière.

Il est désirable qu'il se maintienne, qu'il se développe, qu'on l'étudie de plus en plus et qu'on le favorise.

Voilà, Messieurs, les principaux motifs qui militent en faveur de la demande de l'école Alsacienne.

M. le rapporteur général. — Qu'on augmente la subvention budgétaire...

M. de Rozière. — Nous ne le demandons pas.

M. le rapporteur. — Cela vaudrait mieux que de nous exposer à créer un précédent redoutable !

M. de Rozière. — Je ne crois pas qu'il y ait là un danger sérieux. Je ne connais pas d'établissement d'enseignement secondaire présentant un intérêt aussi considérable à tous les points de vue, d'une importance aussi grande, comptant déjà une vingtaine d'années d'existence, et jouissant, en dehors de toute réclame, d'un succès aussi constant et aussi sérieux.

C'est même parce que les chefs de l'Université ont constaté que ce succès était réel et mérité, qu'ils ont demandé au Parlement d'introduire en faveur de l'école Alsacienne une subvention annuelle de 40 000 francs.

Je demande maintenant la permission de réfuter une des objections présentées par M. le rapporteur général du budget. M. le rapporteur général a dit

qu'on ne peut pas comparer la situation de l'école Alsacienne à celle des écoles Monge et de Sainte-Barbe. Il a eu parfaitement raison, la situation de l'école Monge et de Sainte-Barbe ne peut être invoquée en faveur de l'école Alsacienne par la raison qu'elle résulte d'un traité passé entre l'État et ces écoles.

Il y a eu des avances faites par l'État dont il serait bien aise de se récupérer. Il y a la possibilité de vente, de liquidation, et dans ces différents cas, l'État s'est réservé un droit de préemption. Il est donc très naturel qu'il ait accordé un privilège particulier aux professeurs de ces deux établissements afin de venir en aide à leur relèvement.

M. le rapporteur général. — Certainement.

M. de Rozière. — C'est un argument que je reconnais comme très bon pour indiquer que la question n'est pas la même; mais il me semble qu'il milite en faveur de l'école Alsacienne beaucoup plus que vous ne le supposez, et je suis heureux de m'en emparer.

Pourquoi l'État a-t-il accordé un privilège aux professeurs de l'école Monge et de l'école Sainte-Barbe? Parce qu'il est intéressé dans la question et qu'il considère le privilège dont il s'agit comme une garantie du paiement de la dette que ces deux établissements ont contractée envers lui.

Eh bien, je demande à plus forte raison que le même privilège soit concédé à l'école Alsacienne, car si depuis plusieurs années l'État accorde à cette école une subvention de 40 000 fr. sans y être obligé par aucun traité, sans y être intéressé par aucune pensée d'avenir, c'est qu'il est convaincu de l'utilité de son existence, c'est qu'il reconnaît le profit que l'enseignement public peut tirer des exemples qu'elle donne, et il me semble dès lors que le meilleur moyen de contribuer au maintien de sa prospérité est d'accorder aux professeurs de l'Université, à qui M. le ministre de l'Instruction publique donne l'autorisation d'y enseigner, le privilège que nous réclamons pour eux.

Je ne voudrais pas discuter la question financière, elle est vraiment trop minime! Je me permettrai seulement de faire remarquer que les professeurs de l'école Alsacienne sont des professeurs que M. le ministre de l'Instruction publique met en congé. Évidemment, ils ne pourront pas y passer tout le temps qu'il serait désirable. Au lieu d'y professer huit, dix ou douze ans, ils la quitteront au bout de deux ou trois ans pour ne pas compromettre leur avenir et leur droit à la retraite. Cela ne changera pas leur situation personnelle, mais cela portera un grave préjudice à l'école Alsacienne et diminuera dans les proportions les plus regrettables les avantages qu'elle aurait pu retirer de leur collaboration, attendu que plus longtemps un professeur reste dans un établissement, plus il s'imprègne de ses méthodes et de son esprit.

Je finis, Messieurs, par un dernier mot, en vous demandant pardon de ces longues explications. Il est extrêmement utile pour l'Université d'avoir à côté d'elle des écoles libres importantes, animées du même esprit, employant le même personnel et qui, grâce à la diversité des méthodes, constituent pour elle, non pas une concurrence, mais une salutaire émulation.

L'amendement est adopté par 111 voix contre 108.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

FRANCE

Paris. — Influence de l'éducation physique sur les études des collégiens. — Une polémique assez animée s'est engagée dans la presse sur la corrélation qui peut exister entre la pratique des exercices physiques dans un lycée et les succès que ce même lycée remporte soit au concours général, soit dans les divers examens. A ce propos, le *Bulletin de la ligue nationale d'éducation* (n° d'août) fait connaître les impressions de plusieurs proviseurs de Paris, interrogés sur la question. Il nous a semblé digne d'intérêt de donner le résumé des opinions exprimées par ces honorables fonctionnaires.

L'argument principal produit par les adversaires des jeux scolaires est ainsi formulé : « Janson-de-Sailly, qui détient nombre de *records*, n'a que 37 nominations au concours général, alors que Louis-le-Grand en a 65, Condorcet 63, Stanislas 49 et Charlemagne 43. Le lycée Michelet, où l'on s'occupe beaucoup du développement physique des élèves, n'a que 13 nominations. N'y aurait-il pas, dans les exercices de force à la mode, un excès qui pourrait bien devenir un défaut sérieux au point de vue intellectuel? » Telle est, dans toute sa force, et reproduite dans les termes mêmes que cite le journal *l'Éducation physique*, l'objection posée par les adversaires des jeux.

Avant de citer les réponses fournies par MM. les proviseurs, nous devons présenter quelques remarques préalables. D'abord, la statistique des succès obtenus au concours général par les divers lycées de Paris n'a pas une signification absolue. En effet, pour obtenir un classement vraiment mathématique, il faudrait pouvoir tenir compte, 1° du chiffre total de la population scolaire de chaque lycée; 2° de l'inégalité des chances de nomination, selon que l'établissement possède ou ne possède pas l'enseignement moderne; 3° du nombre des concurrents envoyés de chaque classe prenant part au concours, ce nombre variant avec celui des divisions de la classe. D'autre part, la réussite dans les compositions du concours tient souvent à la disposition bonne ou mauvaise de l'élève, à la nature du sujet, etc.; enfin, pour tirer une conclusion probante dans la question particulière de l'influence favorable ou nuisible des exercices physiques sur les études, il faudrait pouvoir démontrer ou que les « champions » sont généralement impropres à faire des élèves de concours, ou, inversement, qu'ils forment la majorité des concurrents, ou enfin qu'il n'y a pas de commune mesure entre l'aptitude aux jeux physiques et l'aptitude aux exercices intellectuels.

Il nous semble qu'une telle démonstration est impossible et se réduit à une pure querelle de mots. D'ailleurs, partisans et adversaires des jeux scolaires paraissent se rendre un compte peu exact de ce qui se passe dans nos lycées. On trouve, dans la plupart, une majorité d'élèves absolument indifférente aux lendits, championnats, etc., puis un assez

gros bataillon d'écoliers que leurs familles écartent des jeux physiques sous l'empire de scrupules peut-être excessifs, mais respectables; enfin, un noyau variable d'amateurs passionnés des exercices de plein air, qui fournissent la clientèle courante des concours publics de jeux. Parmi ces derniers, l'on rencontre des élèves médiocres, mauvais, excellents : c'est affaire de tempérament personnel; notre expérience individuelle ne nous permet pas jusqu'à présent de saisir l'indice d'une loi quelconque de corrélation entre les deux ordres d'aptitude.

Cela dit, écoutons l'opinion des chefs d'établissements que la *Ligue nationale de l'éducation physique* a interrogés : 1° *Lycée Michelet.* L'honorable M. Plançon, proviseur, se défend de sacrifier à l'éducation physique. « Ceux qui disent qu'à Michelet on fait plus de sport que de thèmes se trompent... Est-ce notre faute si mille agréments sont offerts aux élèves à l'heure des récréations, et si nous pouvons organiser ici même des parties de tennis ou de paume? Le goût pour le travail n'est nullement troublé par l'horizon qui se déroule sous nos yeux. La classe de rhétorique est une des meilleures de Paris, et tous nos philosophes ont subi avec succès les examens du baccalauréat. »

2° *Louis-le-Grand.* M. le proviseur Blanchet déclare que « les jeux sont en honneur dans son lycée, mais qu'ils n'absorbent ni les heures des classes ni celles des études. » Il ajoute avec un sens très juste de la réalité, et en termes qu'on ne saurait trop louer : « *Nous ne nous faisons certainement pas un point d'honneur de remporter les prix du lendit.* Nous nous défendons de l'engouement, tout en nous défendant de tomber dans l'excès contraire. »

3° *Lycée Henri IV.* « J'approuve fort, dit M. le proviseur Bertagne, que les élèves consacrent leurs promenades à des jeux de force et d'adresse... Jusqu'à ce qu'il me soit démontré que les jeux auxquels s'exercent les élèves les jours de sortie, les troublent et les dérangent dans leurs devoirs, je les considérerai comme excellents et je les autoriserai. »

4° *Collège Stanislas.* M. l'abbé Prudham, directeur, « tient l'éducation physique pour une excellente chose ». On se livre, dans son collège, à la gymnastique, à l'équitation, à l'escrime; le mercredi, — jour de congé, — les élèves s'ébattent dans un parc que le collège possède à Bellevue, et leurs jeux « ne font aucun tort à Cicéron et à Virgile ».

5° *Condorcet.* L'importance numérique de ce lycée, ses succès habituels aux concours, enfin la haute situation de son proviseur, qui est un des universitaires les plus expérimentés de ce temps, donnent à l'opinion exprimée par ce haut fonctionnaire, l'honorable M. Gidel, un poids considérable. M. le proviseur de Condorcet n'est pas enthousiaste de tous les sports; il fait quelques réserves sur l'effet que peuvent avoir, au point de vue intellectuel, les exercices de force. « J'admets très bien, dit-il, que dans un lycée d'externes, comme Condorcet ou Charlemagne, les élèves se livrent à tous les plaisirs de leur âge; ils ne relèvent en réalité que de leurs parents. Mais, *sous un régime d'internat, il me paraît bien difficile de concilier ces distractions avec la discipline...* Je reconnais aux jeux bien des avantages. Cependant il est indispensable de veiller. Les jeux sont très absorbants; ils enfièvrent, ils passionnent, et je ne suis pas certain qu'ils laissent l'esprit complètement dispos. Je me garderai bien toutefois d'établir le moindre rapproche-

ment entre les résultats du lendit et ceux que vient de donner le concours général. »

Ces citations suffisent, ce nous semble. Il en résulte que « l'éducation physique ne nuit nulle part aux bonnes traditions scolaires », ainsi que l'a déclaré hautement l'honorable M. Debidour, inspecteur général. Il en résulte encore que les administrateurs des lycées ont pleine conscience des risques que courrait la jeunesse à être imprudemment poussée dans la voie de l' « entraînement » et de l'engouement pour les différents sports, et que l'autorité veille à maintenir, autant que possible, l'indispensable équilibre entre le développement des muscles et de l'intelligence.

Montpellier. — Travaux des Facultés en 1891-92. — *Situation générale.* — L'année scolaire écoulée a été, pour le groupe des Facultés de Montpellier, marquée par l'achèvement à peu près complet des améliorations matérielles, et par une prospérité croissante des études. Au premier point de vue, la bibliothèque universitaire a été définitivement transportée dans son nouveau local; les laboratoires et les collections de zoologie et de géologie ont également trouvé place dans le palais des Facultés, où sont désormais concentrées les Facultés de droit, des sciences et des lettres, avec tout leur outillage scientifique.

De leur côté, la Faculté de médecine avec ses instituts, la station de zoologie de Cette constituent, par leur union avec les groupes précités, un ensemble tel que peu de villes universitaires en peuvent montrer de semblables.

Il reste cependant encore à agrandir et à remanier certains laboratoires, et surtout à réorganiser de fond en comble la Maternité; on peut espérer que ces résultats seront obtenus à bref délai, grâce au concours empressé de toutes les énergies locales.

Au point de vue de l'enseignement, il faut relever le fonctionnement du nouveau régime des études à la Faculté de droit. Comme ses pareilles, cette Faculté tend à devenir, au lieu d'une simple école professionnelle, une véritable école des sciences politiques. Mais ce progrès, marqué par l'institution de cours nouveaux, impose aux professeurs une lourde tâche, et il semblerait souhaitable que le personnel fût accru en raison des exigences légitimes d'un enseignement plus développé.

A la Faculté de médecine et à l'école de pharmacie, des vœux analogues se font jour. Le nombre des chaires magistrales ne répondant plus aujourd'hui à la variété et à la multiplicité des matières enseignées, on a dû avoir recours à la création de cours auxiliaires ou complémentaires, confiés à des agrégés, maîtres de conférences ou chargés de cours. L'inconvénient d'une telle organisation est dans l'instabilité des maîtres investis de cours auxiliaires, qui les abandonnent naturellement, dès qu'ils le peuvent, pour entrer en possession d'un cours magistral. La Faculté de Montpellier indique comme palliatif l'augmentation du nombre des professeurs adjoints.

Quoi qu'il en soit de cette réforme, on s'ingénie à tirer le meilleur parti de la situation existante, en groupant, au mieux des intérêts de la science, les cours des diverses Facultés, et en acceptant l'aide des cours libres. Trois de ces cours ont été professés en 1891-92; dont un à la Faculté des sciences, et deux à celle des lettres.

Étudiants. — Le nombre des étudiants de Montpellier ne cesse de

s'accroître; il s'est élevé à 1 417, en augmentation de 207 sur l'exercice précédent. Il paraît probable que ce nombre ne pourra pas être dépassé à l'avenir.

Tout en reconnaissant l'assiduité moyenne des étudiants, le Conseil général des Facultés constate que certains élèves de l'école de droit se dispensent trop souvent d'assister aux conférences facultatives; aussi est-il demandé que ces conférences deviennent obligatoires.

Une catégorie particulièrement intéressante est celle des étudiants étrangers; 150 ont suivi cette année les cours des Facultés de Montpellier. Les intérêts scolaires et matériels des jeunes étrangers sont garantis par un comité spécial de patronage, à la demande duquel un cours particulier de langue française est donné par deux professeurs du lycée aux étudiants étrangers, qui en tirent un sérieux profit.

Libéralités. — Les Facultés de Montpellier ont reçu, soit de l'Association des amis de l'Université, soit de généreux donateurs, des sommes destinées à fonder des prix, et des objets d'art qui enrichissent le musée de moulages de la Faculté des lettres. Il faut citer également le don fait à la station de Cette des *Annales des Sciences naturelles;* cette précieuse collection a été offerte par M[me] de Quatrefages.

Statistique particulière des Facultés. — I. *Droit.* 346 étudiants ont suivi les cours de la Faculté de droit. de ce nombre, 218 ont pris des inscriptions et subi des examens, 82 ont pris des inscriptions sans subir d'examens, 46 ont subi des examens sans prendre d'inscriptions. Ils se sont répartis entre les diverses années d'étude de la manière suivante : capacité, 29; 1[re] année, 132; 2[e] année, 98; 3[e] année, 72; doctorat, 15.

Inscriptions : Il a été pris 1 042 inscriptions, qui se classent comme suit : capacité, 70; licence, 1[re] année, 418; 2[e] année, 327; 3[e] année, 208; doctorat, 19. *Examens :* Il a été subi 560 examens, suivis de 415 admissions, soit 74 p. 100. Il est à remarquer que la proportion des ajournements, qui n'est que d'un huitième en troisième année, s'élève presque au tiers en première année, et est encore fort élevée en seconde. Cette différence s'explique, d'après l'honorable doyen, à la fois par l'insuffisance des connaissances générales des étudiants de 1[re] année, et par la légèreté de ces jeunes gens qui, « sortis du lycée où, sous une discipline sévère, ils avaient pris l'habitude du travail, abordent l'enseignement supérieur comme la terre promise du repos et du plaisir ». Les examens passés en 1891-92 se divisent ainsi : *Capacité :* examinés, 12; admis, 10; 1[er] *ex. de baccalauréat,* 1[re] partie, ex., 120; ad., 71; 2[e] partie, ex., 99; ad., 70; 2[e] *ex. de baccalauréat,* 1[re] partie, ex. 89; ad., 73; 2[e] partie, ex., 104, ad., 72.

Licence : 1[re] partie, ex. 62., ad., 55; 2[e] partie, ex., 63, ad. 55.

Doctorat : 1[er] ex., 3., ad., 2; 2[e] ex., 3., ad., 3; 3[e]. ex., 1, ad. 1.

Thèse : ex., 4, ad., 3. Ces 560 épreuves ont été jugées par 1 720 suffrages, savoir : boules blanches, 147 (9 p. 100); blanches-rouges, 218, (13 p. 100); rouges, 662 (38 p. 100); rouges-noires, 506 (29 p. 100); noires, 187 (4 p. 100).

Concours : Dans le concours ouvert entre toutes les Facultés de droit de France, Montpellier a obtenu le 1[er] prix et la 2[e] mention.

Travaux des professeurs : 8 professeurs de la Faculté ont fait paraître 16 publications.

II. *Médecine (Faculté) et pharmacie (École supérieure). Inscriptions de médecine et étudiants :* Il a été pris à la Faculté de médecine 1 255 inscriptions, dont 1 182 de doctorat, et 73 d'officiat; 525 élèves ont accompli au moins un acte de scolarité dans l'année scolaire. *Examens :* Il a été passé 883 examens, suivis de 726 admissions. En voici le détail :

Fin d'études : 1° *Doctorat :* 710 examinés, 576 admis; 2° *officiat :* 4 examinés, 3 admis; *fin d'année : officiat,* 5 examinés, 2 admis.

Sages-femmes : 1re classe, 160 ex., 142 ad.; 2e classe, 4 ex., 3 admises.

Inscriptions de pharmacie et étudiants : L'École supérieure de pharmacie a compté 347 élèves, dont 97 ayant pris des inscriptions, 66 ayant subi des examens probatoires, 39 élèves en cours d'études, et 145 stagiaires.

Examens : Il a été subi 270 examens, suivis de 10 p. 100 d'ajournements pour les pharmaciens de 1re classe, et de 33 p. 100 de 2e classe. Cette dernière catégorie d'élèves est signalée par l'honorable directeur de l'École comme notoirement inférieure.

Travaux des professeurs : 24 professeurs et agrégés de la Faculté de médecine ont publiés 122 travaux : 8 professeurs de l'École supérieure de pharmacie ont fait paraître 30 publications.

Concours d'agrégation de médecine : La Faculté de Montpellier enregistre avec satisfaction les succès de ses anciens élèves au concours d'agrégation qui a eu lieu à Paris. Quatre ont été nommés agrégés à Montpellier; trois ont été désignés pour d'autres Facultés.

III. *Sciences. — Étudiants.* La Faculté des sciences a compté, en 1891-92, un total de 115 élèves, en augmentation de 42 sur l'année précédente. Ils étaient répartis de la façon suivante : *candidats à la licence* mathématique, 17; à la licence physique, 26; à la licence naturelle, 16; plus un étudiant en médecine préparant la licence ès sciences naturelles; *candidats à l'agrégation* de mathématiques, 4; de physique, 5; des sciences naturelles, 1; étudiants ne rentrant pas dans les catégories précédentes, parmi lesquels 28 étudiants en médecine, candidats à l'École de santé militaire de Lyon, 45. On comptait, parmi ces étudiants, 3 étrangers (un Espagnol, un Grec et un Suisse), 36 répétiteurs, 4 chargés de cours de lycée et 2 professeurs de collège. La Faculté a eu 13 boursiers, dont 10 de licence et 3 d'agrégation.

Examens. 1° *Agrégation.* Un boursier de la Faculté a été, pour la deuxième fois, déclaré admissible à l'agrégation des sciences naturelles, mais n'a pas réussi à l'oral. 2° *Licence.* 45 candidats se sont présentés aux diverses licences, 21 ont été reçus; savoir : mathématiques, 20 candidats, 11 reçus; physique, 13 candidats, 8 reçus; sciences naturelles, 2 candidats, reçus. 3° *Baccalauréats.* 423 candidats ont été examinés, 157 (soit 37 p. 100) ont obtenu le diplôme. Détail : *complet,* 260 candidats, 96 reçus; *restreint,* 136 candidats, 55 reçus; *baccalauréat complémentaire,* 3 candidats, 1 reçu; *lettres-mathématiques,* 26 candidats, 15 reçus.

Station zoologique de Cette. — Cet institut a été doté, dans le dernier exercice, d'une subvention totale de 50 000 francs, qui a permis de commencer les travaux de premier établissement. Ces 50 000 francs se divisent ainsi : part de l'État, 20 000 francs, crédit voté par le Conseil général de l'Hérault, 10 000 francs; souscriptions privées, 20 000 francs.

Travaux des professeurs : 12 professeurs, maîtres de conférences et préparateurs de la Faculté des sciences, ont fait paraître 53 publications.

IV. *Lettres.* — *Enseignement :* La Faculté des lettres de Montpellier continue à faire, à côté de ses cours fermés, réservés aux seuls étudiants, des leçons publiques très goûtées et très fréquentées. A signaler, parmi les enseignements de cette Faculté, un ensemble de cours organisés en faveur des étudiants en médecine, et comprenant notamment des leçons de philosophie et d'histoire. Des conférences spéciales, préparatoires à l'agrégation d'allemand, ont été créées à côté de l'enseignement réglementaire; enfin, M. le professeur Dauriac continue ses cours sur la science de l'éducation avec un succès croissant.

Étudiants : La Faculté a compté 156 étudiants. savoir : *Agrégation*, philosophie, 2; lettres, 2; histoire, 1; grammaire, 19; langues vivantes, 5; *licence*, lettres, 32; philosophie, 6 histoire, 5; langues vivantes, 10. A joindre, 13 étudiants en droit, et 52 élèves ne rentrant dans aucune des catégories ci-dessus, dont 31 étudiants en médecine, se préparant aux examens de l'École de Lyon. Parmi les 156 étudiants ès lettres, on comptait 6 étrangers (1 Russe, 1 Suisse, 1 Égyptien, 2 Suédois, 1 Écossais). Au point de vue de leur origine, les étudiants se divisaient en boursiers de licence, 9; d'agrégation, 8; de hautes études, 1; répétiteurs, 27; professeurs des collèges, 12; chargés de cours des lycées, 4.

Examens. Plusieurs élèves de Montpellier ont été admissibles à l'agrégation ; le rapport de l'honorable doyen n'en donne pas le chiffre précis; un élève a été reçu à l'École normale supérieure. *Licence :* 30 candidats se sont présentés, 12 ont réussi.

Baccalauréat : 1 131 candidats ont été examinés, 489 admis.

Détail : *Ancien régime*, 1re partie, 27 candidats, 17 admis; 2e partie, 269 candidats, 139 admis. *Nouveau régime :* 1re partie, 646 candidats, 237 admis; 2e partie, 135 candidats, 58 admis. *Baccalauréat de l'enseignement moderne :* 63 candidats, 39 admis. La Faculté regrette la disparition de l'épreuve écrite de langues vivantes, et constate la faiblesse générale des candidats à la 1re partie du baccalauréat classique. La première application du nouveau régime du baccalauréat moderne a donné des résultats encourageants.

Travaux des professeurs : 10 professeurs ont publié 26 travaux divers.

ALSACE-LORRAINE

Strasbourg : l'Université Empereur-Guillaume en 1892 et 1893. — A l'occasion de l'anniversaire de sa fondation, cette Université a publié une série de notices, discours et comptes rendus dont la lecture nous fait connaître les importants progrès accomplis par un des plus considérables centres d'enseignement supérieur qu'ait fondés en aucun temps un gouvernement allemand. L'honorable prorecteur de l'Université, le Docteur G.-F. Knapp, professeur d'économie politique, a caractérisé très exactement la situation, dans son discours inaugural, en ces termes : « Nous devons renouveler sans cesse l'expression de notre gratitude pour les grands sacrifices pécuniaires consentis par le pouvoir impérial, en vue de créer, à la place de la *ville de province française sacrifiée* que nous avons rencontrée ici, un centre de vie intellectuelle. » Sans vouloir contester le moins du monde l'importance des sacrifices accomplis par l'empire allemand pour établir à Strasbourg un noyau d'attraction pour le monde savant, nous remarquerons seulement qu'il est sorti de la « ville de province sacrifiée » un nombre

suffisant d'hommes de valeur, encore vivants aujourd'hui, qui peuvent témoigner qu'il y avait déjà là-bas, avant 1870, un « centre de vie intellectuelle ». Mais il est naturel et humain de dénigrer le passé et de réserver tous les éloges pour le présent dont on jouit.

Quoi qu'il en soit, d'ailleurs, l'honorable prorecteur se félicite de l'affluence de personnes considérables dans les emplois publics qui se pressent dans la Salle des Actes de l'Université, et donnent ainsi témoignage de leur sympathie pour cette grande institution. Il rend hommage aux professeurs enlevés par la mort depuis 1891, à l'illustre Reuss, dont le buste a été érigé à côté de celui d'un autre mort éminent, feu le professeur De Bary; puis à un savant de haute valeur, mort le 29 janvier 1892, le regretté philologue Ten Brinck, surtout remarquable par ses travaux sur la langue anglaise.

D'autres professeurs ont quitté pour prendre leur retraite ou accepter l'appel d'autres Universités : M. le Dr Flückiger, considéré comme une des illustrations de la pharmacologie européenne, a dû renoncer à l'activité, pour cause de santé; un professeur ordinaire, 4 privat-docenten sont partis pour d'autres résidences. En revanche, les offres les plus flatteuses n'ont pu déterminer plusieurs professeurs à quitter Strasbourg; au premier rang de ces fidèles, il faut nommer le professeur et docteur Nœldeke.

La construction des instituts et autres annexes qui se groupent autour du palais magistral de l'Université est en voie d'achèvement. Le bâtiment de la clinique ophtalmologique, complètement aménagé, a été inauguré le 19 décembre 1891; les instituts de minéralogie et de géologie sont presque achevés; le gros œuvre de l'institut zoologique est construit. Le plus beau des bâtiments annexes de l'Université et le plus considérable est la bibliothèque, qui provoque l'admiration de tous les visiteurs compétents.

L'honorable prorecteur adresse ses félicitations au corps des étudiants, qui a pris l'initiative de créer dans ses rangs un groupe d'infirmiers volontaires. 70 de ces jeunes gens ont pris part à l'enseignement théorique destiné à préparer les infirmiers, et 28 sont admis à s'initier à la pratique dans les hôpitaux.

Le nombre total des élèves de l'Université (étudiants et auditeurs) s'est élevé, dans le dernier exercice, à 1 045. Les sommes dépensées pour bourses d'études et subventions ont été de 16 233 marks dans le semestre d'été (126 bénéficiaires) et de 17 121 marks dans celui d'hiver (117 bénéficiaires). Il faut joindre à ce total la subvention de 1 677 marks versée à la caisse des malades universitaires, et une somme de 2 480 marks spécialement destinée à soutenir des étudiants en histoire et géographie.

L'Université a décerné, dans l'année écoulée, 2 diplômes de théologie (dont un *honoris causa*), 6 de droit, 47 de médecine, 18 de philosophie, et 18 (dont un *honoris causa*) de sciences mathématiques et naturelles.

Enfin l'Université et les instituts ou séminaires annexes ont été gratifiés par plusieurs donateurs. Ont reçu: l'institut anatomique de 4 savants, des pièces ou collections et des animaux; le séminaire de philosophie, plusieurs ouvrages ou mémoires composés par ses membres; le séminaire d'histoire du moyen âge, des livres ou brochures, de 3 professeurs; des libéralités de même nature ont été faites au séminaire

d'histoire moderne, à l'institut archéologique, aux séminaires philologiques, aux instituts zoologique, botanique, pharmaceutique et astronomique. La bibliothèque universitaire a reçu des dons de 23 personnes de tout rang, parmi lesquelles sont énumérées des personnes morales, telles que les directions provinciales, académies étrangères, etc.

L'enseignement. — Il ne saurait être question ici de reproduire l'affiche officielle des cours de l'Université de Strasbourg. Pour donner au moins une idée très sommaire du nombre et de la variété des enseignements, nous résumons l'horaire du semestre d'été 1892, pour les quatre Facultés :

Théologie, 40 cours ou conférences de séminaire; *Droit*, 84 cours; *Médecine*, 143 cours, cliniques ou conférences (dont 4 professés en français par le professeur-docteur Aubenas).

Philosophie : 192 cours ou leçons, dont *une heure* consacrée à des exercices en langue française (M. le lecteur Röhrig). *Philosophie-sciences :* 109 cours.

Corps professoral : Théologie : 8 professeurs (1 émérite, 6 ordinaires, 1 extra.).

Droit : 12 (1 émérite, 10 ordinaires, 1 extra.); 3 privat-docenten.

Médecine : 24 professeurs (1 honoraire, 13 ordinaires, 10 extra.); 10 privat-docenten. *Philosophie-lettres :* 26 professeurs (5 honoraires, 16 ordinaires, 5 extra.); 11 privat-docenten, 3 lecteurs. *Philosophie-sciences :* 17 professeurs (2 honoraires, 9 ordinaires, 6 extra.); 8 privat-docenten.

Instituts et séminaires de l'Université : théologie, 5; droit, 2; médecine, 15 (y compris les cliniques); philosophie, 10; sciences mathématiques et naturelles, 9.

Les étudiants en 1891-1893. 1° *Immatriculés en* 1891-92 (*semestre d'hiver*). Total : 975, dont voici le détail : théologie, 118; droit, 234; médecine, 356; philosophie, 113: sciences mathématiques et naturelles, 154.

2° *Immatriculés en* 1892 (*semestre d'été*). Total : 915. Détail : théologie, 114; droit, 221; médecine, 333; philosophie, 100; sciences mathématiques et naturelles, 147.

3° *Immatriculés en* 1892-93 (*semestre d'hiver*). Total : 969. Détail : théologie, 119; droit, 245; médecine, 327; philosophie 119; sciences mathématiques et naturelles, 159. Les étudiants des Facultés de philosophie et des sciences se répartissaient comme suit, au point de vue des diplômes dont ils étaient porteurs à leur entrée à l'Université :

	1892 (été).	1892-93 (hiver).
1° *Philosophie.*		
Allemands pourvus du certificat de maturité d'un gymnase. . .	80	90
— — — — réalgymnase.	6	10
Allemands non pourvus de certificats de maturité.	5	9
Étrangers.	9	10
	100	119
2° *Sciences mathématiques et naturelles.*		
Allemands pourvus du certificat de maturité d'un gymnase. . .	59	49
— — — — réalgymnase.	10	10
Allemands non pourvus de certificats de maturité.	60	78
Étrangers.	18	22
	147	159

Répartition des étudiants d'après leur nationalité

	THÉOLOGIE.		DROIT.		MÉDECINE.		PHILOSOPHIE.		SCIENCES.	
	Été 1892.	Hiver 1892-93.	Été 1892.	Hiver 1892-93.	Été 1892.	Hiver 1892-93.	Été 1892.	Hiver 1892-93.	Été 1892.	Hiver 1892-93.
Allemands.. . .	48	48	126	137	173	166	56	66	68	58
Alsaciens et Lorrains.	65	70	86	96	128	132	36	43	59	79
Belges	»	»	»	»	»	1	»	»	1	1
Bulgares. . . .	»	»	»	»	»	»	»	»	»	2
Anglais.	»	»	»	»	1	»	»	»	5	4
Français	»	»	»	»	»	»	»	1	»	»
Hollandais.. . .	»	»	»	»	»	»	1	1	»	»
Italiens.	»	»	»	1	»	1	»	»	»	»
Luxembourgeois.	»	»	»	1	5	7	1	1	»	2
Autrichiens et Hongrois. . .	»	»	»	3	3	2	1	2	»	»
Russes.	»	»	3	1	»	1	1	»	3	»
Danois.	»	»	»	»	»	1	»	»	»	»
Suédois.	»	»	»	»	1	»	»	»	»	»
Suisses.	1	1	5	8	8	6	2	3	2	3
Turcs.	»	»	»	»	2	1	»	»	»	»
Asiatiques.. . .	»	»	»	»	6	2	»	»	»	»
Égyptiens. . . .	»	»	»	»	»	»	1	1	»	»
Américains. . .	»	»	1	1	6	7	1	1	9	10

ALLEMAGNE

Réunion de la Commission centrale pour la propagation des jeux physiques. — Au début de la présente année a été tenue à Berlin une importante réunion de la Commission pour le développement des jeux « de la jeunesse et du peuple ». Présidée par l'honorable député de Schenkendorff, l'assemblée se composait de délégués venus de tous les points de l'Allemagne. On a entendu la lecture de nombreux documents statistiques, recueillis par les soins de l'office royal de statistique, dûment autorisé à prêter son concours par l'honorable ministre de l'Intérieur, comte Eulenburg. Il a été constaté que la jeunesse scolaire s'appliquait avec un certain entrain à la gymnastique; mais, de l'avis de plusieurs orateurs, la gymnastique ne suffit pas : elle doit avoir pour auxiliaires les jeux proprement dits, et l'apprentissage du travail manuel. La décadence des jeux en Allemagne a été constatée dès le jour de la fondation de la Commission centrale, en 1891 : celle-ci s'est préoccupée depuis lors d'obtenir le concours des nombreuses et actives sociétés de gymnastique allemandes, en leur demandant de faire porter une partie de leur influence sur le développement des jeux. Si efficace qu'ait pu être l'action en ce sens des sociétés de gymnastique, il est à constater pourtant que, sur les trois heures octroyées à l'éducation physique par les nouveaux plans d'études, on n'a pas cru pouvoir en distraire une au bénéfice des jeux.

Au point de vue financier, la Société centrale pour la propagation des jeux a joui, en 1892, d'une recette de 10 850 marks 87 pfennings;

elle a dépensé une somme de 7953 marks 43, elle dispose donc d'un reliquat de 2897 marks 44 pour l'exercice 1893. Les sources de recettes ont été les suivantes : 1° Subvention du ministère des Cultes, etc., 2000 marks; 2° allocations des assemblées provinciales de Sleswig, de la province du Rhin, de Westphalie, 1500 marks; 3° allocations annuelles, garanties pour une durée de 5 ans, par 55 villes, et ayant atteint, en 1892, 1780 marks.

Il a été possible de donner à 312 maîtres et 194 maîtresses de diverses écoles une série de cours théoriques et pratiques d'enseignement physique. Un plus grand nombre de tels cours doit s'ouvrir dans le courant de 1893 ; 17 villes sont désignées pour en recevoir.

Une des questions les plus intéressantes traitées par le Congrès est celle de l'utilité des exercices physiques au point de vue de l'acquisition d'une meilleure aptitude militaire. Quelques orateurs souhaitaient que l'exercice militaire proprement dit fût introduit dans les écoles; mais cette opinion a été vigoureusement combattue par les officiers supérieurs qui prenaient part au débat. L'argument le plus topique a été présenté par l'honorable général-major von Amann : cet officier a rappelé que, même à l'École des cadets, établissement purement militaire, le développement physique des élèves s'obtient essentiellement par les exercices réglementaires de la gymnastique. Tous les spécialistes du Congrès, aussi bien les médecins que les pédagogues, se sont trouvés d'accord avec les militaires pour conclure qu'on doit rechercher, dans l'éducation physique de la jeunesse, les jeux et exercices propres à favoriser le développement des poumons, la régularisation des mouvements du cœur, l'endurance à la fatigue : les exercices recommandés sont le pas gymnastique, l'ascension des montagnes, la natation, enfin la course, cette dernière pratiquée de préférence dans les jeux actifs, et non à titre d'entraînement professionnel.

Le Congrès encourage hautement la formation et le développement des sociétés locales d'exercices de plein air. Sans vouloir entrer dans le détail de la réglementation de ces sociétés, qui peut et doit varier en raison des nécessités particulières, le Congrès leur recommande de propager les jeux populaires, la natation, le canotage, le patinage, etc. L'avantage qu'il y aurait à utiliser le repos dominical pour la pratique des jeux populaires n'a pas échappé au Congrès. Il voit avec raison, dans ces jeux, à condition qu'ils soient dûment surveillés par les familles et les autorités compétentes, un excellent préservatif contre les tentations de bas étage auxquelles sont exposés, le dimanche, les jeunes gens désœuvrés, aussi bien au village que dans les villes. Il y a donc lieu de donner une attention toute spéciale à ce qui pourra être essayé dans ce domaine.

Enfin, l'on s'est rallié encore à une motion du professeur et docteur Koch, de Brunswick, tendant à établir des luttes ou concours publics de jeux, avec prix proposés aux vainqueurs, quelque chose comme ce que nous appelons en France des *lendits*. Les résolutions suivantes ont été votées : 1° les concours de jeux sont particulièrement destinés à surexciter l'intérêt des joueurs eux-mêmes et du public; 2° il est souhaitable que de tels concours soient annexés, dans une proportion à déterminer, mais à titre régulier, aux fêtes de gymnastique; 3° pareil vœu est émis en ce qui concerne les fêtes populaires et, d'une manière

toute spéciale, les fêtes scolaires. Les concours de jeux devraient être une partie essentielle et obligée de ces dernières fêtes.

BELGIQUE

Gand : Faculté de philosophie et lettres. — Les Facultés de l'Université de Gand ont l'excellente habitude de rédiger un *livret de l'étudiant*, renfermant tous les renseignements utiles aux élèves qui désirent suivre les cours et préparer intelligemment leurs grades. Nous mettons sous les yeux du lecteur le résumé du livret de la Faculté des lettres; on verra avec quel soin et quelle habileté sont présentées les diverses combinaisons de cours qui peuvent solliciter le zèle des étudiants.

L'enseignement de la Faculté de philosophie et lettres s'adresse à deux catégories d'élèves : 1° les candidats au grade de docteur ès lettres, 2° les élèves qui se destinent à l'étude du droit. Les programmes des examens sont réglés de façon à tenir compte des besoins de ces deux catégories; mais ils ne sont nullement restrictifs et indiquent seulement le minimum des connaissances exigibles pour l'obtention des grades académiques : en dehors des matières de l'examen, chacun peut choisir les études qui lui paraissent les plus utiles à son développement intellectuel. Dès la première année, la loi impose aux aspirants au doctorat l'obligation de suivre les exercices pratiques relatifs à leur spécialité. Mais les exercices inscrits au programme des sections de philosophie, d'histoire ou de philologie ne sont pas exclusivement réservés à ceux qui font partie de ces sections : le professeur peut y admettre aussi bien les élèves d'autres sections que ceux qui se destinent au droit. En outre, à côté des exercices obligatoires, existent des cours libres, où sont admis tous les élèves de la Faculté. Ceux-ci sont vivement exhortés à suivre les exercices de lecture et de diction néerlandaises, et les cours pratiques de conversation allemande et anglaise.

Les deux premières années que l'étudiant passe à la Faculté sont comme un prolongement des études secondaires et constituent la propédeutique philologique. C'est dans le cours de doctorat que l'élève apprend réellement à travailler par lui-même; il est appelé à fournir la preuve de son aptitude aux recherches personnelles dans sa dissertation ou thèse inaugurale. Dans chacun des groupes de doctorat, le programme laisse à l'étudiant le droit de présenter une matière d'examen librement choisie; cette matière peut être empruntée soit aux cours de la Faculté, soit à ceux des Facultés voisines. Ainsi peut s'affirmer la solidarité universitaire; et on tient un grand compte aux futurs docteurs des excursions qu'ils tentent en dehors de leur spécialité, en vue d'étendre leur horizon intellectuel.

Programme des examens pour 1893. — Les examens comportent une épreuve écrite et une épreuve orale : celle-ci consiste en une interrogation sur les matières du programme; l'épreuve écrite varie suivant les diverses catégories d'élèves. Il y a 3 séries d'examens dits de candidature préparatoire au doctorat, savoir : 1° histoire et philologie classique; 2° philologie germanique; 3° droit. Voici les programmes adoptés pour les 3 séries en 1893 :

1° *Histoire et philologie classique. 1re année. Examen oral :* Explication d'un livre du *de Legibus* de Cicéron, d'un livre de Thucydide; histoire de l'Orient, de la Grèce antique, de l'Europe moderne, de la Belgique

jusqu'à Charles-Quint; histoire générale de la littérature française (ou néerlandaise); notions sur les principales littératures européennes; psychologie expérimentale. Explication à livre ouvert d'un texte grec et d'un texte latin. *Examen écrit :* Version latine (sans dictionnaire), composition d'histoire (3 sujets à choisir). En outre, pour les futurs philologues, thème latin, thème grec et version grecque; pour les philosophes ou historiens, une dissertation se rapportant à leur spécialité, et élaborée dans les exercices pratiques.

2e *année. Examen oral :* 1° les mêmes matières qu'en 1re année; 2° en outre, notions sur les antiquités romaines, histoire contemporaine logique, morale. *Examen écrit :* mêmes matières qu'en 1re année; mais une composition de philosophie est substituée à celle d'histoire.

2° *Philologie germanique. 1re année. Oral :* Notions sur les principales littératures européennes; histoire de l'Europe moderne, histoire belge comme au programme classique; explication d'une liste considérable d'auteurs néerlandais; de textes anglais et allemands, histoire de la littérature française et de la littérature néerlandaise. *Ecrit :* une composition en néerlandais, une en allemand, une en anglais; un thème allemand, un thème anglais.

2e *année. Oral et écrit :* Mêmes matières qu'en 1re année, plus une interrogation sur la psychologie, la logique et la morale.

3° *Droit. 1re année. Oral :* Mêmes épreuves que pour la philologie classique, moins le grec. L'*écrit* ne comprend que la composition d'histoire et la version latine sans dictionnaire. 2e *année :* mêmes épreuves que pour la section philologique, moins le grec; en plus, des interrogations sur la philosophie du droit.

Doctorat. L'examen du doctorat peut être subi en une épreuve unique ou en deux épreuves au choix du candidat, après deux années d'études au moins : La 1re épreuve porte sur l'ensemble, ou sur une partie à déterminer par le candidat de 4 programmes approfondis de philosophie, d'histoire, de philologie classique ou de philologie germanique. — La 2e épreuve comprend un examen sur les matières qui n'ont pas été comprises dans la première épreuve, et dans la défense publique d'une dissertation, déposée 15 jours à l'avance par le récipiendaire et portant sur une des matières dont il aura fait choix pour son examen.

A partir de 1895, tout docteur candidat à l'enseignement sera tenu de soutenir une de ses épreuves en langue néerlandaise, s'il veut enseigner dans une ville flamande.

Le livret de l'étudiant en philosophie de Gand contient encore des données intéressantes sur les concours universitaires ouverts aux aspirants qui désirent obtenir des médailles, accompagnées de prix d'une valeur de 400 francs, en argent ou en livres. Pour concourir il faut être de nationalité belge et inscrit dans une Université, ou docteur depuis 2 ans au plus. 6 prix sont proposés, correspondant aux divisions suivantes : philologie classique, — orientale, — romane, — germanique; philosophie et droit naturel, — histoire. Les concurrents ont à présenter un mémoire sur quatre questions posées sur chaque groupe par les Facultés, et à rédiger, si le jury l'estime nécessaire, un travail fait en loge sur une question rentrant dans le même groupe que le mémoire. Enfin ils doivent défendre publiquement leurs thèses et mémoires.

E. S.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

Le 29 juin a eu lieu, à l'École normale supérieure, l'inauguration du monument élevé à la mémoire de M. Fustel de Coulanges. M. R. Poincaré, Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, a prononcé, à cette occasion, le discours suivant (1) :

MONSIEUR LE DIRECTEUR,

MESSIEURS,

Je vous remercie de m'avoir convié à cette inauguration et de m'avoir ainsi fourni l'occasion, plusieurs fois cherchée depuis quelques semaines, d'apporter à l'École normale un témoignage public de ma vive sympathie.

Vous m'avez aimablement ménagé, Monsieur le Directeur, ce rendez-vous à jour fixe. Vous vous êtes dit, sans doute, que cette précaution n'était pas inutile, que les meilleures volontés ministérielles se laissaient parfois dérouter par le hasard des incidents quotidiens, et que le plus sûr était d'arrêter d'avance la date de la visite que je vous avais promise. Croyez bien cependant que, de toutes façons, je serais venu au milieu de vous avec le même plaisir.

La satisfaction que tout Ministre de l'Instruction publique ne peut manquer de ressentir à pénétrer dans cette maison, je n'ai pas besoin de vous dire, Messieurs, que je l'éprouve doublement, moi qui, sans être des vôtres, ai toujours vécu dans votre intimité et qui ai bien souvent regretté de n'avoir que le droit de cousiner et de fraterniser avec vous.

Ce ne sont pas, d'ailleurs, seulement les assurances d'une affection permanente que je tiens à vous donner. La sollicitude du Gouvernement ne vous a jamais fait défaut, et vous pouvez être certains qu'elle ne se refroidira point. Lorsque seront posées les questions qui vous intéressent et qui sont encore en suspens, le Ministre de l'Instruction publique ne vous marchandera pas son appui.

Sa tâche sera rendue facile par la réputation de l'École et par l'unanime reconnaissance des grands services qu'elle rend au développement intellectuel du pays. Elle sera également allégée, comme elle l'a déjà été, par le concours de ceux des anciens élèves qui siègent dans les Assemblées délibérantes et qui, soit au Gouvernement, soit dans les commissions ou à la tribune, consacrent toujours volontiers à la défense de votre cause leur talent, leur expérience et leur crédit.

Ceux qui ont passé par votre maison, Messieurs, ne l'oublient jamais. De loin ils vous restent fidèles. Vous aussi, vous leur demeurez

(1) L'abondance des matières nous avait obligé d'ajourner ce compte rendu.

attachés, et la force de ces liens est un des bienfaits de cet établissement.

En célébrant aujourd'hui la mémoire d'un de vos maîtres, vous ne faites que donner une nouvelle preuve des sentiments qui unissent ici les professeurs et les élèves, les anciens et les nouveaux, et qui rattachent par la tradition du cœur le passé au présent et le présent à l'avenir.

Il n'est personne parmi vous, Messieurs, à qui la figure de Fustel de Coulanges ne soit familière; vous ne me pardonneriez pas de vous la retracer longuement : d'autant que, l'ayant surtout étudiée au jour un peu différent d'une autre école, je risquerais peut-être d'en paraître fausser quelques traits à vos yeux. Les jurisconsultes parlent souvent de la *Cité antique* avec irrévérence, et il en est qui ne résistent guère à l'envie de relever dans ce livre des erreurs éparses. Et pourtant les erreurs qu'il contient sont bien légères au prix de celles qu'il a contribué à détruire.

Parmi les préjugés qui font le plus de tort à l'histoire, Fustel de Coulanges a dénoncé l'habitude que nous avions prise « de regarder les peuples anciens à travers les opinions et les faits de notre temps ». C'était là, suivant lui, la conséquence de « notre système d'éducation, qui nous fait vivre dès notre enfance au milieu des Grecs et des Romains » et qui nous porte presque fatalement « à juger nos révolutions par les leurs ». Fustel n'a pas hésité à renverser l'idée que nous nous faisions de l'antiquité; il a tâché de nous soustraire aux influences diverses qui pouvaient troubler en nous la vue des choses passées; il a essayé de nous arracher à notre siècle, à nos mœurs, à notre manière présente de sentir et de penser; il nous a transportés dans un autre monde reconstruit de toutes pièces, au milieu d'institutions savamment restaurées et de populations artificiellement rajeunies. Il est possible que l'imagination de l'auteur, en voulant affranchir les nôtres du joug de l'habitude, se soit parfois laissé entraîner à des témérités. On peut dire que Fustel de Coulanges a présenté sa thèse avec une rigueur trop absolue et que, dans l'études de phénomènes obscurs ou complexes, il a poussé à l'excès le souci de la simplification et de la clarté. Mais le noble défaut que celui-là, Messieurs, et à combien d'écrivains ne faudrait-il pas le souhaiter!

La hardiesse même du système accroît la puissance évocatrice de l'œuvre. La *Cité antique* est, dans toute l'acception du terme, une résurrection. Nous voyons ces familles anciennes, groupées autour des croyances domestiques et du culte des aïeux. Nous voyons la cité fondée sur les mêmes principes que la famille : la communauté de religion et le partage des choses saintes. Nous voyons la série des changements qui sont venus altérer peu à peu les institutions initiales, le démembrement de la *gens*, l'entrée de la plèbe dans la cité, le développement des idées philosophiques, l'avènement du christianisme, la disparition du régime municipal.

C'est une suite de tableaux qui se déroule et nous retient sous le charme. Nous revivons ces siècles morts, nous nous sentons emportés à travers les âges; c'est devant nous que les vieilles croyances se dénaturent, devant nous que les pénates sont délaissés et que les foyers s'éteignent, devant nous qu'après les longues vicissitudes des coutumes

primitives s'ouvre l'ère nouvelle qui doit modifier profondément les règles essentielles du gouvernement des hommes.

Cette ère nouvelle, M. Fustel de Coulanges en a méthodiquement poursuivi l'étude dans les *Institutions de l'ancienne France*, et le même zèle consciencieux qu'il avait mis à relever les débris de l'antiquité grecque et romaine, il l'a de nouveau déployé dans la recherche de nos origines nationales.

« La préoccupation des origines n'est pas, disait-il, une pure curiosité : elle est un des stimulants nécessaires de la science historique. » Étudier les origines, les enchaînements, les développements, telle était, suivant lui, la tâche principale de l'historien. Il ajoutait que l'histoire est proprement la science du devenir.

Aussi apporte-t-il une érudition passionnée à remonter aux causes les plus lointaines de la féodalité. Il consulte les lois romaines et les lois barbares; il interroge les capitulaires; il compulse les écrits des chroniqueurs, les recueils de formules et de diplômes, les cartulaires des seigneuries, des églises et des communautés; il dépouille les archives; il examine les diverses formules de patronage et de recommandation usitées soit chez les Romains, soit chez les Germains, les concessions de terre à titre précaire, les relations hiérarchiques entre les individus.

Il suit, siècle par siècle, l'état du sol, l'état des personnes, l'état politique, et dans la transformation graduelle du bénéfice, du patronage et des immunités, il voit toute la genèse de la féodalité.

On lui a reproché d'avoir négligé avec une sorte de parti pris les travaux de ses devanciers et d'avoir quelquefois puisé, sans paraître s'en douter, à des sources qu'avant lui d'autres avaient explorées. On a également soutenu que, dans la querelle séculaire des écoles romaniste et germanique, il s'était rangé avec trop d'empressement parmi les tenants de la première. Il s'est cependant défendu avec la même énergie d'appartenir à l'une ou à l'autre. Pour lui, la féodalité n'est venue ni de Rome, ni de la Germanie. Elle n'est pas le résultat de l'invasion et de la conquête : elle est née lentement, sans secousses, par l'effet naturel de milliers de volontés humaines, par la transformation des modes de tenure, par les changements insensibles des contrats privés.

Et je veux bien, Messieurs, que ce ne soit là qu'une hypothèse. Mais les hypothèses, qui sont d'un si grand secours aux sciences physiques et naturelles, seraient-elles donc inutiles à l'histoire?

Pourvu qu'elles s'inspirent de l'analyse impartiale des textes, de l'examen scrupuleux des faits, elles peuvent être l'âme et la vie du récit. En s'appropriant, pour le grand profit de la vérité, les méthodes scientifiques, l'histoire ne saurait s'être interdit les belles audaces de la généralisation. Aucun des maîtres français, ni parmi ceux dont nous regrettons la perte, ni parmi la brillante pléiade des vivants, de ceux dont les travaux redressent encore, tous les jours, un pan du passé, aucun n'a renoncé complètement aux vues d'ensemble et aux suppositions synthétiques. C'est à la lumière de l'idée que s'éclaire le document; la loi sert à vérifier le fait, comme le fait sert à établir la loi; et le tout est que, dans la recherche des conceptions générales, ne s'accusent ni aveuglement, ni parti pris, ni mauvaise foi.

Fustel était aussi clairvoyant que loyal et sincère. Sa franchise, sa

liberté d'esprit, sa perspicacité éclatent à chaque ligne de ses ouvrages. Son style même est le reflet fidèle de son intelligence et de son caractère : il est net, précis, doué d'une élégance sobre, d'un charme à la fois discret et pénétrant.

Il y avait un artiste dans ce savant, mais jamais l'artiste n'a voulu prendre le pas sur le savant : il s'est borné à lui prêter le concours du talent le plus délicat et à mettre son amour du beau au service du vrai.

Je ne veux rien dire, Messieurs, du professeur : beaucoup d'entre vous l'ont entendu et admiré; du directeur et de l'administrateur, vous l'avez connu ; de l'homme, vous l'avez aimé.

Le souvenir de Fustel de Coulanges est vivant dans cette école. Ses anciens élèves et ses collègues ont voulu que son image y demeurât présente. M. Ogé, qui cependant n'avait jamais vu Fustel, a réussi, grâce à la photographie, à ranimer ses traits et à les reproduire dans ce bronze avec une exactitude frappante aux yeux mêmes de ceux qui l'ont le plus fréquenté.

Vous aussi, Messieurs, comme les habitants de la cité antique, vous avez le culte de vos morts : « La mort, disait Fustel, fut le premier mystère ; elle mit l'homme sur la voie des autres mystères. Elle éleva sa pensée du visible à l'invisible, du passager à l'éternel, de l'humain au divin. » Entretenez soigneusement, Messieurs, le feu sacré sur votre foyer de famille. La mémoire de vos maîtres ne peut que soutenir votre pensée et fortifier vos cœurs. Et lorsque c'est à un écrivain tel que Fustel de Coulanges que vous rendez hommage, laissez, comme aujourd'hui, le Gouvernement se mêler à l'exercice de votre religion domestique, car vos morts appartiennent à la cité, je veux dire à la France, à la France intelligente et laborieuse, et vos deuils sont portés par tout ce qui travaille et tout ce qui pense dans la patrie.

Nous remarquons dans la 433e livraison de la Grande Encyclopédie, la biographie du jurisconsulte romain *Gaius*, par M. E. Glasson, de l'Institut; celle de *Galiani*, par M. Le Goffic; celle du célèbre médecin *Galien*, par M. le Dr Hahn; celle enfin de *Galilée*, par M. Paul Tannery.

La 435e livraison contient une biographie de *Gambetta*, par M. Joseph Reinach. Signalons dans le même fascicule la vie de *Garat*, par M. Antonin Debidour.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Décrets des 9 et 10 août modifiant l'organisation des Conseils généraux des Facultés.

Le Président de la République française ; sur le rapport du ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes ; vu l'article 71 de la loi du 28 avril 1893 ; vu la loi du 27 février 1880 ; vu le décret du 28 décembre 1885 ; le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu, décrète :

Articl premier. — Les dispositions du titre premier du décret du 28 décembre 1885 sont remplacées par les articles suivants :

TITRE PREMIER. — DU CONSEIL GÉNÉRAL DES FACULTÉS.

« Article premier. — Le conseil général des Facultés comprend :

« 1° Le recteur, président, les doyens des Facultés, le directeur de l'école supérieure de pharmacie, deux délégués de chaque Faculté ou école élus pour trois ans, par l'assemblée de la Faculté ou école, parmi les professeurs titulaires ;

« 2° Le directeur et un délégué, élu comme ci-dessus, de l'école de plein exercice ou préparatoire de médecine et de pharmacie du département où siège l'Académie.

« Les membres désignés au paragraphe qui précède n'ont séance que dans les affaires d'ordre scientifique, scolaire ou disciplinaire.

« Art. 2. — L'élection des délégués a lieu au scrutin secret, à la majorité absolue des suffrages exprimés. Si les deux premiers tours de scrutin ne donnent pas de résultats, la majorité relative suffit au troisième.

« En cas de partage des voix, est élu au troisième tour le professeur le plus ancien dans la Faculté ou école.

« Toute contestation relative aux élections est portée devant le conseil, qui en juge sans appel.

« Art. 3. — Le conseil se réunit sur la convocation du président.

« Le président est tenu de le convoquer, sur la demande écrite du tiers des membres. La demande doit énoncer l'objet de la réunion.

« Le conseil élit chaque année un vice-président parmi ses membres ; il nomme un secrétaire ; il fait son règlement intérieur.

« Le vice-président supplée le président en cas d'absence ou d'empêchement.

« Art. 4. — Le recteur est chargé, sous l'autorité du ministre, d'instruire les affaires qui intéressent le corps des Facultés, et d'assurer l'exécution des décisions du conseil général.

« A ce titre, il représente le corps des Facultés en justice et dans les actes de la vie civile.

« Sous son autorité, les doyens ou directeurs sont chargés, chacun en ce qui concerne sa Faculté ou école, de l'exécution desdites décisions.

« Art. 5. — Le conseil général statue définitivement sur les objets suivants :

« 1° Administration des biens du corps des Facultés ;

« 2° Etablissement, après délibération de chaque Faculté ou école, du tableau général des cours, conférences et exercices pratiques, lesquels doivent comprendre les divers enseignements exigés pour l'obtention des grades par les lois et règlements ;

« 3° Organisation des cours, conférences et exercices pratiques communs à plusieurs Facultés, après avis des Facultés intéressées :

« 4° Réglementation des cours libres ;

« 5° Création des enseignements rétribués exclusivement sur les fonds du corps des Facultés.

« Art. 6. — Les délibérations pour lesquelles le conseil général statue définitivement sont mises à exécution si, dans le délai d'un mois, elles n'ont pas été annulées pour excès de pouvoir ou pour violation d'une disposition de loi ou de règlement, par un décret rendu sur la proposition du ministre de l'Instruction publique, après avis de la section permanente du conseil supérieur de l'Instruction publique.

« Art. 7. — Le conseil général délibère :

« 1° Sur les acquisitions, aliénations et échanges, sur les conditions des baux d'une durée de plus de dix-huit ans et sur tous autres actes relatifs aux biens meubles et immeubles appartenant au corps des Facultés qui n'ont pas le caractère de simples actes d'administration ;

« 2° Sur l'acceptation des dons et legs ;

« 3° Sur les offres de subvention faites par les départements, les communes, les établissements publics, les établissements d'utilité publique et les particuliers ;

« 4° Sur les actions en justice ;

« 5° Sur les emprunts.

« Art. 8. — Les délibérations prises par le conseil général en vertu du précédent article ne sont mises à exécution qu'après approbation du ministre.

« Art. 9. — Le conseil général donne son avis :

« 1° Sur les budgets et comptes du corps des Facultés ;

« 2° Sur les budgets et comptes des Facultés, conformément aux dispositions qui seront déterminées par les règlements d'administration publique, sur le régime financier et la comptabilité des Facultés et des corps de Facultés ;

« 3° Sur les créations, transformations ou suppressions des chaires rétribuées sur les fonds de l'État, après avis préalable de la Faculté ou école intéressée ;

« 4° Sur les règlements relatifs aux services communs à plusieurs Facultés.

« Les services communs comprennent, outre la bibliothèque universitaire, les services qui, pour chaque corps de Facultés, auront été déclarés tels par un arrêté ministériel après avis du conseil général.

« Art. 10. — Tout membre du conseil a le droit d'émettre des vœux sur les questions relatives à l'enseignement supérieur. Les vœux sont remis en séance par écrit, au président ; il en est donné lecture et,

dans la séance suivante, le conseil décide s'il y a lieu de les prendre en considération.

« Art. 11. — Les maires des villes et les présidents des conseils généraux des départements, les présidents des associations formées dans le dessein de favoriser le développement de l'enseignement supérieur public, qui allouent des subventions au corps des Facultés ont séance au conseil général des Facultés, pour l'examen du rapport annuel sur l'état de l'enseignement.

« A Paris, le préfet de la Seine et un délégué du conseil municipal exercent le même droit.

« Art. 12. — Le conseil exerce, en ce qui concerne les étudiants des Facultés et écoles d'enseignement supérieur de l'Etat, les attributions disciplinaires conférées aux Facultés par les décrets des 30 juillet 1883 et 28 juillet 1885.

« Les dispositions du décret du 30 juillet 1883 relatives aux pénalités et à la procédure dans les affaires justiciables des Facultés deviennent applicables au Conseil général.

« Toutefois le recteur est substitué au doyen ou directeur quant à l'exercice de l'action disciplinaire et à l'information.

« Il saisit le conseil; il peut déléguer un de ses membres pour procéder à l'information.

« Art. 13. — Toutes les dispositions des décrets des 30 juillet et 28 juillet 1885 demeurent applicables aux établissements qui ne sont pas représentés au conseil général.

« Art. 14. — Le conseil général adresse chaque année au ministre un rapport sur la situation des établissements d'enseignement supérieur et les améliorations qui peuvent y être introduites.

« Art. 15. — Le conseil général prend place en tête du corps académique dans les cérémonies publiques. Le vice-président prend la droite du recteur. »

Art. 2. — Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera inséré au *Bulletin des lois* et publié au *Journal officiel*.

Fait à Fontainebleau, le 9 août 1893.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

R. Poincaré.

Le Président de la République française, sur le rapport des ministre de l'Instruction Publique et des Finances; vu l'article 71 de la loi de finances du 28 avril 1893, portant : « Le corps formé par la réunion de plusieurs Facultés de l'Etat dans un même ressort académique est investi de la personnalité civile. Il est représenté par le conseil général des Facultés. Il sera soumis, en ce qui concerne ses recettes, ses dépenses et sa comptabilité, aux prescriptions qui seront déterminées par un règlement d'administration publique; » vu le décret du 18 décembre 1885 sur l'organisation des Facultés et des écoles d'enseigne-

ment supérieur, et le décret du 9 août 1893 portant modification du titre premier dudit décret; vu le décret du 31 mai 1862 portant règlement général sur la comptabilité publique; le Conseil d'Etat entendu, décrète :

CHAPITRE PREMIER. — DES RECETTES ET DES DÉPENSES.

ARTICLE PREMIER. — Le budget d'un corps de Facultés est divisé en budget ordinaire et budget extraordinaire.

ART. 2. — Les recettes du budget ordinaire se composent :

1° Des revenus des biens meubles et immeubles, ainsi que des intérêts des fonds placés au Trésor;

2° Du produit des publications communes à plusieurs Facultés;

3° Du produit des opérations qui peuvent être autorisées par le ministre de l'Instruction publique, pour le compte de particuliers, dans les laboratoires communs à plusieurs Facultés et dont la dépense doit être remboursée conformément aux conditions déterminées par le conseil général des Facultés;

4° Des allocations cousenties par des Facultés pour contribuer à des dépenses communes;

5° Des subventions de l'Etat;

6° Des subventions des départements, des communes, des établissements d'utilité publique et des particuliers :

7° De toutes les autres ressources ayant le caractère de revenus.

ART. 3. — Les dépenses du budget ordinaire afférentes à la bibliothèque et aux services déclarés communs par arrêtés ministériels, après avis du conseil général comprennent :

1° Les impositions établies par les lois;

2° Les dépenses du personnel imputables sur le revenu des dons et legs ou sur les subventions prévues au paragraphe 6 de l'article précédent;

3° Les bourses payées à l'aide des mêmes ressources;

4° Les dépenses de la bibliothèque universitaire;

5° L'entretien des bâtiments;

6° L'entretien du mobilier;

7° L'éclairage et le chauffage;

8° Les impressions et frais de bureau;

9° Les frais matériels des examens;

10° L'entretien et l'accroissement des collections;

11° Les frais de cours et de laboratoire;

12° Les frais de travaux pratiques des étudiants;

13° Les frais des publications;

14° Les frais des opérations autorisées dans les laboratoires pour le compte de particuliers;

15° Les acquisitions et allocations pour prix et médailles;

16° La rétribution de l'agent comptable;

17° L'acquittement des dettes exigibles;

18° Toutes autres dépenses imputables sur les revenus annuels.

ART. 4. — Le budget extraordinaire comprend la recette et l'emploi des capitaux provenant de dons et legs, d'emprunts, d'aliénations, de remboursements, de coupes extraordinaires de bois et de toutes ressources exceptionnelles.

CHAPITRE II. — DU VOTE ET DE L'APPROBATION DU BUDGET.

ART. 5. — Le budget de chaque corps de Facultés est voté par le conseil général, sur la proposition de son président, et approuvé par le ministre de l'Instruction publique.

Les crédits reconnus nécessaires en cours d'exercice sont votés et autorisés dans la même forme.

ART. 6. — Le budget est présenté au conseil général dans la deuxième quinzaine de novembre. Dans la quinzaine suivante, il est transmis au ministre.

Au mois d'avril sont votés des chapitres additionnels concernant l'exercice en cours.

CHAPITRE III. — DE L'ORDONNANCEMENT, DU RECOUVREMENT ET DU PAIEMENT.

ART. 7. — La durée des périodes complémentaires de l'exercice s'étend jusqu'au 1er mars pour l'ordonnancement, et jusqu'au 30 du même mois pour le recouvrement et le payement.

ART. 8. — Le président du conseil général est ordonnateur des dépenses.

Il peut être suppléé par le vice-président en cas d'absence ou d'empêchement.

ART. 9. — L'ordonnateur passe les marchés et procède aux adjudications dans les formes et dans les conditions prescrites par le décret du 18 novembre 1882.

ART. 10. — Les recettes et les dépenses s'effectuent par un comptable chargé, seul et sous sa responsabilité, de faire toutes diligences pour assurer la rentrée des revenus et créances, ainsi que d'acquitter les dépenses mandatées par le président, jusqu'à concurrence des crédits régulièrement ouverts.

ART. 11. — Les fonctions de comptable du corps des Facultés sont remplies par un agent désigné par le ministre des Finances.

ART. 12. — Les comptables des deniers des corps de Facultés sont soumis aux mêmes obligations que les comptables des deniers des communes. Les dispositions des lois, décrets et ordonnances concernant les obligations de ces receveurs et les responsabilités qui s'y rattachent, en particulier celles de l'arrêté consulaire du 19 vendémiaire an XII relatives au recouvrement des revenus et à la conservation des droits, sont applicables aux comptables des corps de Facultés.

ART. 13. — Les sommes qui seraient perçues à l'occasion des opérations effectuées pour le compte de particuliers dans les conditions prévues à l'article 2, 3°, peuvent être reçues dans chaque laboratoire par le président du conseil général, moyennant la délivrance aux parties d'une quittance détachée d'un registre à souche, et à la charge de versement au comptable tous les mois et plus fréquemment, s'il en est ainsi décidé par le président du conseil général.

ART. 14. — Dans chaque service un agent spécial délégué par le président du conseil général peut être chargé, à titre de régisseur et à charge de rapporter dans le mois au comptable les acquits des créanciers réels et les pièces justificatives, de payer, au moyen d'avances mises à sa

disposition sur mandats du président, les menues dépenses du corps des Facultés. La quotité de ces avances et la liste des menues dépenses seront fixées par les règlements prévus à l'article 22 du présent décret.

Art. 15. — La gestion du comptable du corps des Facultés est placée sous la surveillance et la responsabilité du receveur des finances de l'arrondissement.

Les titres de recettes, les budgets et autorisations spéciales de dépenses sont transmises au comptable par l'intermédiaire du recteur et du receveur des finances.

Art. 16. — Les fonds libres des corps de Facultés sont versés en compte courant au Trésor public; ils sont productifs d'intérêts dans les mêmes conditions que les fonds des communes.

Art. 17. — Les deniers des corps de Facultés sont insaisissables et aucune opposition ne peut être pratiquée par leurs créanciers sur les sommes dues à ces établissements, sauf aux créanciers porteurs de titres exécutoires, à défaut de décision du conseil général de nature à leur assurer payement, à se pourvoir devant le ministre de l'Instruction publique à fin d'inscription, et, s'il y a lieu, de mandatement d'office.

Art. 18. — Les oppositions sur les sommes dues par les corps de Facultés sont pratiquées entre les mains des comptables de ces établissements.

CHAPITRE IV. — DES COMPTES.

Art. 19. — Les comptes des ordonnateurs et des comptables sont présentés avec la distinction des exercices et des gestions dans la même forme que les comptes des communes.

Art. 20. — Le conseil général donne son avis, dans la première séance du mois d'avril et avant le vote des chapitres additionnels, sur les comptes de l'ordonnateur et du comptable.

L'ordonnateur se retire au moment du vote sur son compte.

Le compte de l'ordonnateur est définitivement approuvé par le ministre.

Art. 21. — Les comptes des comptables des corps de Facultés sont jugés et apurés par la Cour des comptes.

En cas de retard dans la présentation des comptes, il peut être pourvu à leur reddition par l'institution de commis d'office nommés par le préfet.

CHAPITRE V. — DISPOSITIONS DIVERSES ET TRANSITOIRES.

Art. 22. — La forme des budgets et des comptes des corps de Facultés, le mode de rémunération des comptables et de fixation de leurs cautionnements, et, en général, les mesures d'exécution du présent décret seront déterminées par des règlements arrêtés de concert par les ministres de l'Instruction publique et des Finances.

Art. 23. — Les dispositions du présent décret sont applicables aux budgets délibérés en 1893 par les conseils généraux des Facultés et aux comptes rendus pour l'exécution de ces budgets.

Art. 24. — Sont et demeurent abrogées toutes les dispositions contraires à celles du présent décret.

Art. 25. — Le ministre de l'Instruction publique et le ministre des Finances sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera inséré au *Bulletin des lois* et publié au *Journal officiel*.

Fait à Fontainebleau, le 10 août 1893,

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-arts et des Cultes,
R. Poincaré.

Le ministre des finances,
P. Peytral.

Le Président de la République française, sur le rapport des ministres de l'Instruction publique et des Finances; vu la loi du 21 germinal an XI et l'ordonnance du 27 septembre 1840; vu la loi du 20 décembre 1879; vu le décret du 25 juillet 1885, portant règlement d'administration publique sur l'acceptation des dons et legs faits en faveur des Facultés et écoles d'enseignement supérieur; vu le décret du 28 décembre 1885 sur l'organisation des Facultés et des écoles d'enseignement supérieur, et le décret du 9 août 1893, portant modification du titre premier, dudit décret; vu l'article 51 de la loi du 17 juillet 1889, ainsi conçu : « A dater du 1er janvier 1890, il sera fait recette au budget spécial de chaque Faculté, concurremment avec les ressources propres de l'établissement, des crédits ouverts aux chapitres 7 et 8 pour le matériel des Facultés. Un règlement d'administration publique déterminera les règles relatives aux budgets et aux comptes spéciaux des Facultés »; vu le décret du 22 février 1890, portant règlement d'administration publique sur la comptabilité des Facultés; vu l'article 71 de la loi de finances du 28 avril 1893, concernant les corps de Facultés d'un même ressort académique; vu le décret du 31 mai 1862 portant règlement général sur la comptabilité publique; le Conseil d'Etat entendu, décrète :

CHAPITRE PREMIER. — DES RECETTES ET DES DÉPENSES.

Article premier. — Le budget de chaque Faculté ou école d'enseignement supérieur est divisé en budget ordinaire et budget extraordinaire.

Art. 2. — Les recettes du budget ordinaire se composent :

1° Des revenus des biens meubles et immeubles, ainsi que des intérêts des fonds placés au Trésor;

2° Du produit des publications spéciales à chaque Faculté ou école d'enseignement supérieur;

3° Du produit des opérations qui peuvent être autorisées par le ministre de l'Instruction publique, pour le compte de particuliers, dans des laboratoires spéciaux à chaque Faculté ou école, et dont la dépense doit être remboursée conformément aux conditions déterminées par le conseil de la Faculté ou de l'établissement assimilé;

4° Des subventions de l'Etat;

5° Des subventions des départements, des communes, des établisse-

ments publics, des établissements d'utilité publique et des particuliers;

6° De toutes les autres ressources ayant le caractère de revenus.

Art. 3. — Les dépenses du budget ordinaire comprennent :

1° Les impositions établies par les lois;

2° Les dépenses du personnel imputables sur les revenus des dons et legs ou sur les subventions prévues au paragraphe 5 de l'article précédent;

3° Les bourses payées à l'aide des mêmes ressources ;

4° L'entretien des bâtiments ;

5° L'entretien du mobilier;

6° L'éclairage et le chauffage;

7° Les impresssions et frais de bureaux ;

8° Les frais matériel des examens ;

9° L'entretien et l'accroissement des collections;

10° Les frais de cours et de laboratoire;

11° Les frais de travaux pratiques des étudiants;

12° Les frais des publications;

13° Les frais des opérations autorisées dans les laboratoires pour le compte de particuliers ;

14° Les acquisitions et allocations pour prix et médailles.

15° La rétribution de l'agent comptable ;

16° L'acquittement des dettes exigibles;

17° Toutes autres dépenses imputables sur les revenus annuels.

Art. 4. — Le budget extraordinaire comprend la recette et l'emploi des capitaux provenant des dons et legs, d'emprunts, d'aliénations, de remboursements, de coupes extraordinaires de bois et de toutes autres ressources exceptionnelles.

CHAPITRE II. — DU VOTE ET DE L'APPROBATION DU BUDGET.

Art. 5. — Le budget de chaque Faculté ou établissement assimilé est voté par le conseil, sur la proposition du doyen ou du directeur, et est approuvé par le ministre de l'instruction publique, après avis du conseil général des Facultés.

Les crédits reconnus nécessaires en cours d'exercice sont votés et autorisés dans la même forme.

Art. 6. — Le budget est présenté au conseil dans la première quinzaine de novembre. Dans la quinzaine suivante il est transmis au ministre.

Au mois d'avril sont votés des chapitres additionnels concernant l'exercice en cours.

CHAPITRE III. — DE L'ORDONNANCEMENT, DU RECOUVREMENT ET DU PAYEMENT.

Art. 7. — La durée des périodes complémentaires de l'exercice s'étend jusqu'au 1er mars pour l'ordonnancement, et jusqu'au 30 du même mois pour le recouvrement et le payement.

Art. 8. — Le doyen ou directeur est ordonnateur des dépenses.

Il peut être suppléé par l'assesseur en cas d'absence ou d'empêchement.

Art. 9. — L'ordonnateur passe les marchés et procède aux adjudications dans les formes et les conditions prescrites par le décret du 18 novembre 1882.

Art. 10. — Les recettes et les dépenses s'effectuent par un comptable, chargé seul et sous sa responsabilité de faire toutes diligences pour assurer la rentrée des revenus et créances, ainsi que d'acquitter les dépenses mandatées par le doyen ou directeur, jusqu'à concurrence des crédits régulièrement ouverts.

Art. 11. — Les fonctions de comptable des Facultés ou établissements assimilés sont remplies par un agent désigné par le ministre des Finances.

Art. 12. — Les comptables des deniers des Facultés et établissements assimilés sont soumis aux mêmes obligations que les comptables des deniers des communes. Les dispositions des lois, décrets et ordonnances concernant les obligations de ces receveurs et les responsabilités qui s'y rattachent, en particulier celles de l'arrêté consulaire du 19 vendémiaire an XII relatives au recouvrement des revenus et à la conservation des droits, sont applicables aux comptables des Facultés et établissements assimilés.

Art. 13. — Les sommes qui seraient perçues à l'occasion des opérations effectuées pour le compte de particuliers dans les conditions prévues à l'article 2, 3e, peuvent être reçues dans chaque laboratoire par un agent délégué par le doyen ou directeur, moyennant la délivrance aux parties d'une quittance détachée d'un registre à souche, et à la charge de versement au comptable tous les mois, et plus fréquemment s'il en est ainsi décidé par le doyen ou directeur.

Art. 14. — Dans chaque service un agent spécial, délégué par le doyen ou directeur, peut être chargé, à titre de régisseur et à charge de rapporter dans le mois au comptable les acquits des créanciers réels et les pièces justificatives, de payer, au moyen d'avances mises à sa disposition, sur mandats du doyen ou directeur, les menues dépenses des Facultés et établissements assimilés. La quotité de ces avances et la liste des mêmes dépenses seront fixées par les règlements prévus à l'article 22 du présent décret.

Art. 15. — La gestion du comptable des Facultés ou établissements assimilés est placée sous la surveillance et la responsabilité du receveur des finances de l'arrondissement.

Les titres de recettes, les budgets et autorisations spéciales de dépenses sont transmis au comptable par l'intermédiaire du doyen ou directeur et du receveur des finances.

Art. 16. — Les fonds libres des Facultés et établissements assimilés sont versés en compte courant au Trésor public ; ils sont productifs d'intérêts dans les mêmes conditions que les fonds des communes.

Art. 17. — Les deniers des Facultés et établissements assimilés sont insaisissables et aucune opposition ne peut être pratiquée par leurs créanciers sur les sommes dues à ces établissements, sauf aux créanciers porteurs de titres exécutoires, à défaut de décision du conseil de nature à leur assurer payement, à se pourvoir devant le ministre de l'Instruction publique à fin d'inscription et, s'il y a lieu, de mandatement d'office.

Art. 18. — Les oppositions sur les sommes dues par les Facultés et

établissements assimilés sont pratiquées entre les mains des comptables de ces établissements.

CHAPITRE IV. — DES COMPTES.

ART. 19. — Les comptes des ordonnateurs et des comptables sont présentés avec la distinction des exercices et des gestions dans la même forme que les comptes des communes.

ART. 20. — Le conseil de chaque Faculté ou établissement assimilé donne son avis, dans la première séance du mois d'avril et avant le vote des chapitres additionnels, sur les comptes de l'ordonnateur et du comptable.

L'ordonnateur se retire au moment du vote sur son compte.

Le compte de l'ordonnateur est définitivement approuvé par le ministre.

ART. 21. — Les comptes des comptables des Facultés et établissements assimilés sont jugés et apurés par la Cour des comptes.

En cas de retard dans la présentation des comptes, il peut être pourvu à leur reddition par l'institution de commis d'office nommés par le préfet.

CHAPITRE V. — DISPOSITIONS DIVERSES ET TRANSITOIRES.

ART. 22. — La forme des budgets et des comptes des Facultés et établissements assimilés, le mode de rémunération des comptables et de fixation de leurs cautionnements, et, en général, les mesures d'exécution du présent décret seront déterminés par des règlements arrêtés de concert par les ministres de l'Instruction publique et des Finances.

ART. 23. — Les dispositions du présent décret sont applicables aux budgets délibérés en 1893 par les conseils de Facultés et établissements assimilés et aux comptes rendus pour l'exécution de ces budgets.

ART. 24. — Sont et demeurent abrogés le décret du 22 février 1890, ainsi que toutes les dispositions contraires à celles du présent décret.

ART. 25. — Le ministre de l'Instruction publique et le ministre des Finances sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera inséré au *Bulletin des lois* et publié au *Journal officiel*.

Fait à Fontainebleau, le 10 août 1893,

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,
R. POINCARÉ.

Le ministre des Finances,
P. PEYTRAL.

BIBLIOGRAPHIE

JOSEPH REINACH, *la France et l'Italie devant l'histoire.* — TANCRÈDE ROTHE, *Traité de Droit naturel théorique et appliqué.* — E. JOYAU, *la Philosophie en France pendant la Révolution.*

La France et l'Italie devant l'histoire, par JOSEPH REINACH. — Ce livre est un fragment d'un plus grand ouvrage. Destiné à être la préface d'un important travail diplomatique, il résume à grands traits l'histoire de l'intervention française en Italie depuis les origines du moyen âge jusqu'à la Révolution. Régulièrement, l'auteur ne devait pas aller plus loin que 1789; mais il était logique et naturel qu'il complétât son tableau par un résumé très sommaire de l'histoire de la politique française en Italie sous les deux Napoléons. Si bref qu'il soit, ce résumé est le complément nécessaire de l'œuvre; ce n'en est pas la partie la moins intéressante. On doit louer hautement l'honorable M. Joseph Reinach non seulement de l'abondance et de la sûreté de son érudition, mais du souffle ardent qui anime tout son livre.

On a dit qu'il était de l'école de Michelet; c'est un bel éloge, et mérité, d'autant qu'il ne sacrifie jamais, comme son illustre modèle, l'enchaînement des faits à l'effet oratoire. M. Reinach est un historien éloquent, il excelle à ressusciter les époques dont il parle, il se mêle, en quelque sorte, avec passion aux luttes qu'il raconte; mais sa passion n'est jamais exclusive de l'impartiale justice que commande l'histoire.

Ce livre peut se résumer en deux mots : à toutes les époques, la France est intervenue dans les affaires italiennes pour les embrouiller, avec la meilleure intention de les résoudre. Aucun des rois, aucun des ministres qui ont conduit notre politique, n'ont su aller jusqu'au bout de leurs entreprises en Italie. Partis, en apparence, en guerre pour les libertés italiennes, ils ont abouti à jeter les peuples de la Péninsule dans d'autres fers.

Au reste, jusqu'à ce siècle, le mot de liberté italienne était une sorte de non-sens. Souvent d'accord pour secouer le joug de l'Empire ou de l'Espagne, les princes et les républiques de l'Italie cessaient de s'entendre après la victoire. La liberté, alors, c'était le droit assuré aux Farnèse, aux Médicis, plus tard à la maison de Savoie, d'étendre sur d'autres Italiens une domination toujours contestée, et en vérité, sauf l'établissement tumultuaire de la république de Masaniello à Naples, il n'est pas possible de signaler en Italie, avant la Révolution française, un sentiment réel de l'indépendance nationale.

Aussi, que font ces princes et ces républiques? Ils appellent, à la défense de leurs libertés, — que l'on nommerait plus justement des privilèges, — le voisin le plus fort : ce voisin, c'est presque toujours le roi de France; mais le libérateur fait payer — et chèrement — son intervention. Il lui faut des terres, une couronne, des trésors. Aussitôt ses clients d'hier font volte-face, et se retournent qui vers l'Allemagne, qui vers l'Espagne, pour chasser un protecteur devenu tyrannique à son tour.

Il faut savoir un gré infini à M. J. Reinach d'avoir déroulé sous nos yeux le spectacle compliqué, mais instructif, des services trop souvent intéressés rendus par la France à l'Italie, et de l'ingratitude inévitable des obligés pour leur bienfaiteur. Je sais bien, — et M. Reinach ne l'oublie pas, — que la situation change après 1789, et surtout après 1830. Cependant l'appui incomplètement prêté par la France à l'Italie en 1859 n'efface pas, dans l'esprit des Italiens, la prise de Rome en 1849, ni l'occupation des États du pape prolongée jusqu'en 1870. L'Italie nous hait, paraît-il, et cette haine non plus ne peut se justifier.

S.

Traité de Droit naturel théorique et appliqué, par Tancrède ROTHE. professeur aux Facultés catholiques de Lille. Tome II. Du mariage (Paris, Larose et Forcel, 1893, 646 p. in-8). — Voici un livre dont on peut recommander la lecture à tous ceux (et ils sont nombreux à notre époque) qui s'intéressent à la philosophie du droit et aux controverses que soulève l'étude des principes fondamentaux sur lesquels reposent les sociétés modernes. Dans un premier volume publié en 1884, M. Rothe s'était occupé presque uniquement du droit naturel public; il avait professé, notamment sur la souveraineté et la manière de l'acquérir, un système original et hardi : il admettait, par exemple, que la supériorité d'aptitude à gouverner peut être regardée comme un mode dérivé d'acquérir le pouvoir, c'est-à-dire un mode susceptible de s'appliquer au pouvoir non vacant et actuellement possédé par un souverain qu'il dépouillerait de la légitimité; thèse bien plus dangereuse à mon sens que celle de la souveraineté du peuple, contre laquelle il s'élève cependant avec force, et qui peut provoquer autant de révoltes et justifier autant de révolutions !

Avec le présent volume M. Rothe aborde l'étude du droit naturel de la famille, et commence par le mariage. Il l'étudie au point de vue de la raison pure, du droit religieux, du droit chrétien, des pouvoirs respectifs du souverain et de l'Eglise. C'est donc tout à la fois un traité de droit positif, de droit naturel et d'histoire du droit : et j'ajoute que M. Rothe (bien qu'il s'en défende) fait œuvre de théologien encore plus que de juriste. La clarté de l'exposition, la précision et l'élégance de la forme soutiennent d'ailleurs l'intérêt du lecteur jusqu'au bout. De la partie historique je me borne à dire qu'elle a nécessité beaucoup de recherches, et suppose une somme de lectures considérable. Mais les chapitres consacrés à l'étude du mariage en droit naturel constituent une œuvre très personnelle, empreinte d'une profonde conviction, et tous les juristes liront avec profit la vive critique qu'il fait à son tour de la législation française relative au mariage. Il s'élève, bien entendu, avec force contre l'établissement du divorce; et, pour ce qui est de la séparation de corps, il juge beaucoup trop larges les articles de la loi qui en déterminent les causes, qualifiant avec raison d'exagération le texte qui veut que la séparation de biens résulte toujours de la séparation de corps. La critique qu'il présente de l'article 340 sur la recherche de la paternité est assurément très pénétrante, mais elle provoque aussi de graves réserves. Je ne saurais approuver ni la rigueur avec laquelle il traite les enfants naturels, ni le dédain (déjà exprimé dans le tome Ier, page 23) pour la méthode d'observation, sous ce prétexte qu'elle doit

faire tomber dans l'utilitarisme les « intelligences peu vastes et toujours promptes à s'enfermer dans le cercle de leurs investigations » ! L'emploi de cette méthode d'observation aurait peut-être préservé M. Rothe de quelques erreurs, et sans doute aussi de la tentation de nous exposer, grâce à la méthode déductive qui lui est si chère, les 28 règles (pas une de moins) que comporte, dit-il, le droit naturel, pour régler le régime pécuniaire des époux, et dont quelques-unes sont vraiment étranges. Il suffira de mentionner la prétendue règle qui demanderait, d'après lui, l'inaliénabilité non seulement des biens de la femme, mais encore des biens du mari. En admettant que cette inaliénabilité puisse être de quelque utilité pour conserver les foyers, ne serait-elle pas surtout propre à détruire la vie et le mouvement dans la société ? La société réelle est bien différente de la société idéale dans laquelle il semble que l'auteur ait vécu ! Félicitons-le d'avoir fait une place dans son livre à la discussion de la fameux théorie de Malthus, qu'il réfute très clairement en montrant que le droit naturel et l'économie politique se donnent ici la main. Tout en repoussant le célibat du pauvre, il reconnaît d'ailleurs implicitement l'iniquité de l'organisation sociale actuelle et croit à la possibilité d'y remédier. — Mais quelles que soient les critiques que le livre de M. de Rothe puisse provoquer, il convient de rendre justice à une œuvre essentiellement personnelle, fortement pensée, écrite avec beaucoup de verve, et qui fait honneur à la science juridique française.

G. Blondel.

La Philosophie en France pendant la Révolution (1789-1795) : *Son influence sur les institutions politiques et juridiques*, par E. Joyau (1 vol., Paris, A. Rousseau, 1893). — Les historiens de la philosophie ne s'occupent guère, en général, de la période qui correspond à la Révolution française. Il est cependant peu vraisemblable que la passion enthousiaste que le XVIII[e] siècle avait témoignée pour la philosophie se soit alors presque subitement éteinte. On répète sans cesse que les philosophes sont les auteurs responsables de la Révolution : les uns y voient leur principal titre de gloire, les autres une raison de leur lancer l'anathème. Ce qui est certain, c'est que l'histoire des années qui ont suivi 1789 appartient à l'histoire de la philosophie et n'en peut être détachée. C'est une phase sans analogue dans l'histoire de l'esprit humain. Il n'y a plus à citer un seul grand nom, à exposer un seul système nouveau. Les circonstances ne sont pas favorables aux études abstraites, aux méditations calmes et sereines. A mesure que la crise s'aggrave, il devient plus impossible de se recueillir et de s'absorber dans la méditation des questions d'ordre spéculatif. Mais il se réalise, en revanche, une sorte d'infiltration, malheureusement incomplète et insuffisante, des idées philosophiques dans la masse de la nation. On tente maintenant la réalisation immédiate des théories développées par les philosophes du milieu du siècle. M. Joyau constate, à ce propos, que nous sommes assez peu portés à reconnaître ce que nous devons aux philosophes du XVIII[e] siècle, en raison de l'immensité même de leurs services. La victoire des doctrines qu'ils défendaient a été trop complète; il en résulte pour eux une sorte de désavantage. C'est qu'il est des principes si universellement reconnus à notre époque que nous avons

peine à admettre qu'on les ait jamais contestés. Il faut un effort de réflexion pour apprécier quelle a été la difficulté de leur triomphe. L'auteur était donc naturellement conduit à esquisser rapidement les différents systèmes qui ont exercé une action si profonde sur les hommes de la période révolutionnaire. Mais il constate en même temps que cet amour de la science, cet élan passionné vers la philosophie, cette confiance enthousiaste dans les forces de la raison qui sont les traits les plus généraux du XVIIIe siècle, ne le font pas cependant connaître tout entier. Les sciences occultes obtiennent à cette époque une vogue prodigieuse. Le somnambulisme, le magnétisme font des adeptes sans nombre, et l'on croit rêver quand on lit dans les contemporains le récit des succès de Mesmer, de Puységur et de Cagliostro. Les noms de Swedemborg, de Pernéty, de Weishaupt, de Lavater, de Dutoit et surtout de Saint-Martin, suffisent à rappeler la fortune de ce mouvement extraordinaire. Aux yeux de M. Joyau, l'action de la franc-maçonnerie ne fut pas moins considérable. Nous assistons, vers 1789, à un spectacle tout nouveau dans l'histoire de la philosophie : les philosophes s'organisent, se disciplinent, font des recrues et se préparent à passer de la parole à l'action. Après avoir exposé la composition des troupes, leur mode d'organisation, les sentiments qui les animent, l'auteur se propose de montrer comment elles vont se comporter dans la bataille. La Déclaration des droits de l'homme manifeste, dès le début, la physionomie propre et distinctive de la Révolution française, son caractère essentiellement philosophique : ce sont des vérités éternelles et universelles que l'on entend proclamer; il n'est pas seulement question des Français, mais de l'humanité tout entière. Dans les chapitres suivants, les idées particulières des principaux penseurs de l'époque, Condorcet, Volney, Dupuis, Naigeon, Lalande, Laharpe, Bernardin de Saint-Pierre, sont examinées et critiquées avec détail. Une étude spéciale est réservée à l'importante question du calendrier républicain, aux fêtes décadaires, aux manuels de morale et aux livres scolaires. C'est surtout dans ces sortes d'ouvrages que la moyenne des idées courantes se dégage avec plus de certitude. Une partie considérable du livre est consacrée à la question religieuse, au culte de la Raison, à celui de l'Etre suprême et enfin aux Théophilanthropes. L'auteur remarque avec raison que le 9 thermidor a marqué une date considérable dans l'histoire de la philosophie. Le règne de cette dernière est terminé : elle ne retrouvera plus par la suite une semblable domination. Tous ceux qui successivement vont s'emparer du pouvoir afficheront le plus profond mépris pour les idées et pour les principes; le nom de la philosophie est odieux et suspect au public non moins qu'aux hommes d'État. Si les espérances que les écrivains du XVIIIe siècle avaient conçues et si fièrement exprimées ont été en partie déçues, il serait profondément injuste de soutenir que la banqueroute de la philosophie a été complète, puisque c'est à elle que nous devons, en somme, les droits et les principes qui régissent toutes les sociétés modernes.

A. L.

Le Gérant : Armand COLIN.

Paris. — Typ. Chamerot et Renouard, 19, rue des Saints-Pères. — 30308.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

DE LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Marquis ALFIERI, Sénateur du royaume d'*Italie*.
Dr ARNDT, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
D F. ASCHERSON, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr AVENARIUS, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr BIEDERMANN, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr BACH, Directeur de Realschule à *Berlin*.
DR BILINSKI, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.
Dr TH. BILLROTH, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*.
Dr BLOK, professeur à l'Université de *Groningue*.
BONGHI, député, ancien ministre de l'Instruction publique à *Rome*.
BROWNING, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr BUCHELER, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr BUCHER, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. BUISSON, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr CHRIST, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr CLAES ANNERSTEDT, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Guillaume CREIZENACH, Professeur à l'Université de *Cracovie*.
Dr L. CREMONA, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Dr CSIHLARZ, Professeur à l'Université de *Prague*.
DAREY, Professeur à l'Université de Mc Gille (*Montréal*).
Baron DUMREICHER, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*.
Dr van den Es, Recteur du Gymnase d'Amsterdam.
Dr W. B. J. van EYK, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Dr L. FELMERI, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie).
L. FERRI, Correspondant de l'Institut de France, Professeur de Philosophie à l'Université de *Rome*.
Dr Théobald FISCHER, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*.
Dr FOURNIER, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr FRIEDLAENDER, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
Dr GAUDENZI (Auguste). Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. GILDERSLEEVE, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore).
Dr Hermann GRIMM, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr GRÜNHUT, Professeur à l'Université de *Vienne*.
GYNER DE LOS RIOS, Professeur à l'Université de *Madrid*.
HAMEL (van), professeur de littérature à l'Université de *Groningue*.
Dr W. HARTEL, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. DE HARTOG, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr HERZEN. Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr HITZIG, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr HUG, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr HOLLENBERG, Directeur du Gymnase de *Creuznach*
J. E. HOKAN, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
Dr R. VON IHERING, Prof. à l'Université de *Gœttingu*
Dr KEKULÉ, Professeur à l'Université de *Bonn*.
Dr KOHN, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
KONRAD MAURER, professeur à l'Université de *Munich*
KRÜCK, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg.
The Rev. BROOKE LAMBERT, D. D. à *Greenwich*,
Dr LAUNHARDT, recteur de l'École technique supérieure de *Hanovre*.
Dr A.-P. MARTIN, Président du Collège de Tungwen. *Pékin* (Chine).
A. MICHAELIS, Professeur à l'Université de *Strasbourg*
MICHAUD, professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
MOLENGRAAF, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*
Dr MUSTAPHA-BEY (J.). Professeur à l'École de médecine du *Caire*.
Dr NEUMANN, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*
Dr NÖLDEKE, Directeur de l'École supérieure des filles à *Leipzig*.
Dr PAULSEN, Professeur à l'Université de *Berlin*.
PHILIPPSON, Professeur à l'Université de *Bruxelles*.
POLLOK, professeur de jurisprudence à l'Université d'*Oxford*.
Dr RANDA, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr REBER, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
RITTER, Professeur à l'Université de *Genève*.
RIVIER, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*
ROULAND HAMILTON, publiciste à *Londres*.
Dr SJÖBERG, Lecteur à *Stockholm*.
Dr SIEBECK, Professeur de philosophie à l'Université de *Giessen*.
Dr STEENSTRUP fils, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*.
Dr L. VON STEIN, Professeur d'économie politique à l'Université de *Vienne*.
A. SACERCOTI, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr STINTZING professeur de médecine à l'Université d'*Iéna*.
Dr STOERK, professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. STORM, Professeur à l'Université de *Christiania*
Dr THOMAN, Professeur à l'École cantonale de *Zurich*.
Dr THOMAS, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr THOMSON, Professeur à l'Université de *Copenhague*.
Dr THORDEN. Professeur à l'Université d'*Upsal*.
MANUEL TORRES CAMPOS, Professeur à l'Université de Grenade.
URECHIA (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'instruction publique à *Bucharest*.
Dr Joseph UNGER, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Dr VOSS, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. WILLMANN, Professeur à l'Université de *Prague*.
Commandeur ZANFI, à *Rome*.
Dr ZARNKE, Professeur à l'Université de *Leipzig*.

Le Comité de rédaction recevra toujours avec reconnaissance toutes les communications concernant les Facultés des départements et des Universités étrangères. Ces informations comme toutes celles qui seront de nature à intéresser la Revue, seront insérées dans la Chronique qui accompagne chaque numéro et qui relate tous les faits importants touchant à l'Enseignement.

Le Comité prie aussi ses Correspondants, ainsi que les Auteurs eux-mêmes, de vouloir bien signaler à la Revue les volumes intéressant le haut Enseignement dans toutes ses branches en y ajoutant une note analytique ne dépassant pas 15 à 20 lignes.

Paris. — Typ. Chamerot et Renouard, 19, rue des Saints-Pères. — 30308.

Treizième année. — N° 10. 15 Octobre 1893.

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1893

Sommaire du n° 10 du 15 Octobre 1893

AVIS

L'Administration de la **Revue Internationale de l'Enseignement** prie ceux de ses *Abonnés* qui n'ont pas encore renouvelé leur souscription pour 1893, de vouloir bien lui adresser le montant de leur abonnement s'ils ne veulent pas éprouver de retard dans la réception des numéros.

En cas de changement de résidence ou de domicile et afin d'assurer la régularité du service, MM. les membres de la Société d'Enseignement supérieur sont priés de faire connaître leur nouvelle adresse aux bureaux de la *Revue*, 5, rue de Mézières, Paris.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT
paraît le 15 *de chaque mois.*

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, Un an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

Toutes les communications relatives aux abonnements et à l'administration de la Revue doivent être adressées à MM. Armand COLIN et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières, à Paris. — Toutes les communications relatives à la rédaction, à M. DREYFUS-BRISAC, 6, rue de Turin, à Paris

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

DE LA MÉTHODE

A APPORTER DANS

L'ÉTUDE DES QUESTIONS D'ENSEIGNEMENT (1)

PENSÉES ET RÉFLEXIONS DIVERSES

Nous avons beaucoup réfléchi aux moyens de nous rendre un compte exact de l'état actuel de l'éducation publique et de sa valeur sociale, et le meilleur procédé est encore celui que Descartes nous recommande pour les spéculations de l'esprit : faire table rase, pour un moment, de ce qui existe, nous demander, à supposé que tout fût à créer, comment il faudrait organiser un système d'éducation conforme aux besoins actuels de la société; puis comparer à cet idéal l'état des choses; enfin chercher quels sont les obstacles entre la réalité et cet idéal, et dans quelle mesure, et par quels moyens, ces obstacles pourraient être surmontés.

On distingue l'éducation publique et l'éducation privée, celle qui envisage un individu en particulier, et celle qui regarde *l'état* tout entier. C'est à ce dernier point de vue que nous nous plaçons ici et nous formulons ainsi l'objet de nos recherches : quels sont les meilleurs moyens pour organiser une instruction publique

(1) Ces quelques réflexions et ces fragments sont détachés d'un travail, assez étendu et encore inachevé.

appropriée aux besoins de notre société républicaine et démocratique?

Je vois dans le système d'instruction publique huit objets principaux à déterminer :

1° Le pouvoir législatif;

2° Le pouvoir exécutif et les autorités scolaires dans lesquels nous comprenons le ministre et ses agents, directions du ministère, inspecteurs de tout ordre et les conseils consultatifs de toute catégorie;

3° L'organisation administrative. — Les diverses catégories d'écoles et leur répartition sur le territoire;

4° Les programmes généraux et spéciaux et les méthodes générales et spéciales;

5° Les maîtres. — Titres de capacité, traitement, discipline;

6° Les élèves. — Durée des études, discipline, éducation;

7° La matière et l'esprit de l'enseignement;

8° Les examens. — Les sanctions.

On a beaucoup discuté sur les droits respectifs du père de famille, de l'État et de l'Église, débats oiseux et monotones, où l'on n'apporte plus aucun argument nouveau, et qui ne peuvent amener aucun rapprochement entre personnes qui suivent des voies opposées. Pour nous, qui nous plaçons exclusivement au point de vue de la société civile, nous organiserons les écoles publiques pour tous les besoins de cette société : laquelle est composée de citoyens isolés et d'associations permanentes et naturelles, comme la famille, la commune et l'État, considéré comme la grande famille et l'association universelle des citoyens; et nous nous demanderons quels services ces associations actuellement existantes *peuvent* rendre à l'instruction publique relativement aux huit objets qui ont été précédemment énumérés; et parmi ces services quels sont ceux qu'elles rendent effectivement et si, en dehors de ces groupes sociaux — j'entends exclusivement ceux qui tendent à l'utilité générale et commune, — on peut en concevoir d'autres susceptibles de rendre également des services du même ordre, et si, par exemple, des circonscriptions administratives plus ou moins artificielles, telles que le canton ou le département, ou toutes autres à imaginer, peuvent être employées au développement ou à la surveillance de l'instruction publique.

Tableau sommaire de l'action normale des principaux facteurs sociaux sur l'Instruction publique, considérée dans ses éléments essentiels.

	LE LÉGISLATEUR.	LE GOUVERNEMENT.	LA COMMUNE.	LA FAMILLE.	L'INDIVIDU.
Plan d'études.	Plan général.	Plans particuliers.	»	»	»
Inspection.	»	Inspection morale, pédagogique et politique.	Contrôle moral et matériel.	»	Membres de Comités scolaires.
Maîtres.	Titres de capacité. Traitements Retraites.	Nomination. Discipline.	Complément de traitement.	»	»
Élèves.	»	Règlements généraux et spéciaux.	Assistance.	Éducation.	»
Méthodes.	»	id.	»	»	Expériences individuelles.
Esprit de l'Enseignement.	Législateur seul juge de cet esprit dans les écoles publiques.	»	»	»	»
Programmes.	»	Programmes généraux et spéciaux.	»	»	»
Examens.	Sanctions.	Règlements organiques.	»	»	Membres de jurys ou commissions.
Écoles.	»	Catégories, lieu, nombre, etc.	Variétés locales.	»	Écoles privées.
Degrés d'enseignement.	Détermination générale des div. degrés.	Détails d'organisation.	Enseignements complémentaires.	»	»

L'État *peut* seul assurer aux institutions la stabilité et la continuité nécessaires; faire face par son budget aux dépenses énormes et toujours croissantes qu'exige la culture intellectuelle et scientifique de la nation; former un corps de maîtres présentant les garanties de capacité suffisantes, avec un traitement honorable et une retraite décente; établir un système d'examens qui soit le régulateur naturel des études; encourager le talent et les initiatives utiles, et prévenir, par une surveillance active, les écarts de morale et les boniments du charlatanisme.

Au Parlement, il appartient de décider de l'organisation et du plan général des études; c'est une des lois les plus importantes qu'il puisse voter. Au gouvernement et à ses conseils de veiller aux détails d'organisation des programmes et des méthodes, d'exercer la surveillance, de choisir le personnel, etc.

L'État a besoin d'associer à cette tâche immense non seulement ses fonctionnaires, mais le plus grand nombre possible de citoyens de bonne volonté.

La commune, ou le groupe de communes réunies en canton, *peut,* en octroyant à un bon instituteur un complément de traitement, le retenir plus longtemps dans le même lieu (résultat toujours désirable), créer des écoles professionnelles, des chaires de Facultés qui répondent à des besoins locaux; enrichir le matériel pour lequel la loi n'exige que le strict nécessaire, exercer sur les maîtres une surveillance morale, et veiller en général à tout le ménage des écoles.

La commune ne peut pas, faute d'aptitudes, sauf dans de très grandes villes, choisir les maîtres, arrêter les programmes, etc.

Le département *peut* rendre des services analogues, mais bien moins importants, pour les établissements d'un intérêt régional; et son action est d'autant plus limitée que le préfet, représentant du pouvoir exécutif, jouit d'une autorité plus considérable; et, qu'en somme le département est une division administrative tandis que la commune est une association naturelle.

Le père et la mère de famille, dignes de ce nom, *peuvent* seuls,

par leurs leçons et leurs exemples, diriger, d'une façon complète et satisfaisante, l'éducation morale de leurs enfants. C'est assez dire que l'internat est un mal, alors même qu'on convient que c'est un mal nécessaire dans certains cas. L'internat des établissements privés est encore préférable à celui des établissements publics, parce qu'il laisse plus de place à l'action paternelle, et qu'il ne caserne pas, comme nos lycées, de véritables régiments d'enfants. Mais nous ne confondons pas l'éducation privée avec celle des congrégations dont la tendance naturelle est d'avoir plus égard à l'intérêt de leur ordre qu'à celui de leurs pupilles et de relâcher les liens qui les unissent à leur famille et à la patrie. Les bons établissements privés, autres que ceux des congrégations, ont de plus l'avantage de pouvoir faire certaines expériences interdites à l'*État*, qui doit avant tout assurer la stabilité des études, et de pouvoir créer des écoles mieux appropriées à certains enseignements particuliers que les écoles publiques, destinées à satisfaire, par une sorte de moyenne et de cote mal taillée, aux besoins généraux du plus grand nombre.

L'étude des écrivains de l'antiquité présente plus d'un danger. Comme nous ne possédons en général, sur leur vie, que des renseignements très pauvres et d'une authenticité douteuse, nous avons la tendance fâcheuse d'apprécier leurs idées comme ayant une valeur théorique absolue sans tenir compte des conditions dans lesquelles ces historiens ont vécu et des circonstances au milieu desquelles leurs livres ont été écrits. A mesure qu'on se rapproche du présent, ce danger diminue sans disparaître tout à fait. Quand il s'agit d'un contemporain, par un travail spontané de l'esprit, nous replaçons l'auteur dans son milieu et nous faisons sans effort, dans ses écrits, la part du penseur et celle de l'homme de parti. Pour les anciens et même, sans remonter plus haut que notre XVII[e] siècle, il n'en est plus de même. Quand on discute, par exemple, les théories de Hobbes — et quand on les flétrit plutôt qu'on ne les discute — tient-on assez compte des temps, des circonstances, des intentions de l'auteur et, si je puis dire, de la politique de son œuvre ? Les livres qui sont écrits pour le public ont toujours le dessein de persuader non moins que les discours des orateurs. Il n'est pas moins vrai qu'on lit et qu'on critique un Platon, un Aristote, presque toujours comme de purs esprits et comme s'ils n'étaient pas aussi bien que nous des hommes de sang et de chair avec leurs intérêts et leurs passions. Sans doute, en les interpré-

tant, les considérations que nous venons de faire valoir ne sont pas négligées entièrement; mais, en somme, elles ne font pas impression sur notre jugement; et les idées des anciens conservent pour nous une valeur presque absolue, tandis que celles des modernes n'en gardent une que tout à fait relative. Et de plus il est remarquable que nous demandons aux contemporains d'être pratiques, c'est-à-dire de proposer des réformes immédiatement réalisables et, par suite, presque toujours insignifiantes; tandis que nous permettons aux anciens de discuter les questions théoriquement selon leur nature abstraite, et les mêmes idées que nous admirons dans les *Lois* et dans *la République* de Platon comme le système admirablement construit d'un profond penseur, nous en faisons mépris dans l'*Émile* ou le *Contrat social* de Jean-Jacques, comme les rêveries dangereuses d'un esprit fantasque et chimérique. Mauvaise méthode.

Un point important à considérer dans la réforme des études, c'est l'ordre dans lequel cette réforme peut s'opérer, et quelles sont les modifications qui doivent s'accomplir simultanément, et s'attirer, en quelque sorte, les unes les autres, dans un même mouvement rotatoire. C'est ainsi qu'avant d'introduire dans les écoles publiques un nouveau plan d'enseignement, il faut former un personnel apte et disposé à l'accomplir, sous peine de voir ces mesures échouer misérablement. De même, ne pas créer de nouvelles chaires dans les Facultés avant d'avoir à sa disposition les maîtres capables. Il est également contraire au bon sens de renforcer les programmes existants, alors que l'utilité même de ces programmes est contestée, et qu'il est question de leur en substituer d'autres ou de faire place à de nouveaux enseignements. Concluons, pour des raisons analogues, déduites d'une saine méthode, qu'une réforme de l'internat présuppose celle du provisorat, de l'inspectorat, et du personnel préposé à la discipline. Il y a nombre de problèmes du même genre qui ne peuvent se résoudre séparément, au jour le jour, et au hasard; ils forment un tout presque indivisible; mettre un doigt à l'un, c'est toucher, en même temps, à tous les autres.

La question des livres de classes, qui est de la plus grande importance, n'a jamais été qu'effleurée par les pédagogues. Il faut distinguer entre les livres spécialement écrits pour les classes,

tels qu'histoires, chrestomathies, manuels, grammaires, etc., et les livres qui s'adressent au grand public, et qu'on fait servir, par un choix plus ou moins judicieux, à l'enseignement. Il faut distinguer entre les livres anciens plus ou moins remplis de notions étrangères à notre époque, ou qui exigent d'infinis commentaires pour être entendues des enfants, et les livres modernes, d'une moralité parfois douteuse, et presque toujours infectés de l'esprit de parti. Il y a en France, notamment, toute une littérature écrite par des prêtres pour des princes dont ils étaient les instituteurs, et qui forme encore, en partie, la bibliothèque scolaire des écoles laïques où l'on élève nos jeunes républicains. Tous ces livres devraient être étudiés à fond et de près, au point de vue des doctrines qui y sont renfermées, et de l'effet général qu'elles peuvent produire sur le cœur, sur l'esprit, et surtout sur la volonté.

De même qu'on recherche les propriétés des substances qui servent à l'alimentation, il faut examiner la valeur propre des ouvrages composés en vue de l'enseignement. On peut prévoir *à priori* que le résultat de cette enquête ne sera guère favorable. Comme l'intérêt de l'éditeur est la vente la plus considérable possible, qui s'obtient en contentant le plus grand nombre d'opinions, il s'ensuit que les livres de classe sont presque toujours d'une platitude inoffensive ou tout au moins d'un caractère hybride, peu approprié à leur véritable fin.

Et comme ces ouvrages sont le plus souvent un gagne-pain pour les auteurs, ceux-ci, pour plus de rapidité, les rédigent, même en vue de nouveaux programmes, sur les modèles anciens qui ont servi à leur propre éducation, et dont les formules, les exemples, les nomenclatures, les jugements s'imposent en quelque sorte à leur imagination prévenue et hypnotisée. Trouvez donc un auteur et un éditeur qui s'entendent pour faire le meilleur ouvrage possible, et non pas le plus lucratif!

Il est bon d'étudier les institutions étrangères parce qu'elles offrent des points de comparaison utiles, mais aussi parce qu'aucun système n'étant tout à fait nouveau, ni entièrement propre à un pays, on peut ainsi profiter des expériences faites, éviter le risque des tentatives qui ont échoué ailleurs et réunir, en un espace de

temps relativement court, des observations qui demanderaient autrement à être échelonnées sur de longues périodes d'années. Mais ces études comparées doivent être conduites avec une extrême prudence et il est très dangereux de faire témérairement l'application d'un système étranger, sans connaître profondément l'histoire, les mœurs, les croyances et l'organisation politique et sociale de cette nation.

Il faut montrer plus de circonspection encore quand on étudie les systèmes des peuples anciens dans les histoires que l'antiquité nous a transmises. Pour bien apprécier des institutions si éloignées, alors que nous avons tant de peine à juger celles de notre temps et des époques voisines de nous, il est besoin d'une bien forte érudition et d'une bien rare sagacité et, outre que l'érudition et la sagacité se trouvent difficilement réunies dans la même personne, on peut affirmer, comme un fait à peu près constant, que les savants qui sont plongés si avant dans l'étude du passé n'ont guère le temps de faire servir leur science à la vie quotidienne et n'apportent pas aux affaires publiques un sens critique aiguisé par l'expérience journalière et l'observation exacte des nécessités présentes.

Parmi les ouvrages de pédagogie dont la lecture peut rendre le plus de services il faut compter les monographies d'établissements scolaires. Rédigées le plus souvent d'après des documents authentiques, elles projettent des lueurs inattendues sur toute l'époque dont elles présentent le tableau en raccourci. Mais il faut consulter ces ouvrages avec discernement et étudier avec autant d'attention les appendices, où se trouvent réunis les documents, que le texte même qui les interprète. Car, outre qu'on peut craindre une certaine partialité chez des hommes d'ordinaire affectionnés à la maison qu'ils décrivent, il peut se faire aussi que les auteurs de ces travaux se montrent mieux intentionnés qu'habiles et sagaces, et ne tirent pas tout le parti possible des matériaux qui sont à leur disposition.

Une longue expérience n'a que trop montré que le choix des branches d'études à tous les degrés est une des questions les plus ardues de la pédagogie. On ne peut plus tout savoir aujourd'hui, encore moins tout apprendre à des enfants dans un temps relati-

vement court et que les exigences du service militaire et des carrières futures peuvent faire paraître encore trop long à quelques-uns. D'autre part, il faut cultiver l'esprit sans le déprimer, lui faire perdre son élasticité native, et le meubler, l'orner, sans nuire à son développement spontané et progressif. Il est donc d'une bonne méthode d'étudier une à une toutes les branches d'études pour se rendre compte non seulement de leur utilité absolue (matérielle ou morale), mais de leur utilité relative entre elles et relative à notre temps. Or l'axiome qu'on apprend pour la vie et non pour l'école ne signifie rien ou il signifie qu'en cette question ce sont les besoins présents qu'il faut avoir constamment sous les yeux et que les arguments tirés du passé n'ont qu'une valeur secondaire. C'est en se plaçant à ce point de vue, à la fois éducatif et pratique, qu'il faudra apprécier l'importance plus ou moins grande des langues anciennes et modernes, des lettres et des sciences, etc. Par exemple, de ce que l'enseignement d'une langue ou d'une science peut être utile à quelques-uns, à certains égards, il ne s'ensuivra pas qu'il faille absolument l'enseigner dans les écoles publiques qui doivent satisfaire aux besoins généraux du plus grand nombre.

A l'école primaire il y a un *minimum* d'éducation qu'il est nécessaire d'atteindre complètement et qu'il est dangereux de dépasser dans les règlements rédigés en vue du plus grand nombre. Dans ce minimum, nous comprenons l'éducation proprement dite qui devrait être conduite méthodiquement aussi bien que l'instruction.

Extrait du *Discours de la Méthode :* « Il n'y a pas tant de perfection dans les ouvrages composés de plusieurs pièces et faits de la main de plusieurs maîtres, qu'en ceux auxquels un seul a travaillé. Aussi voit-on que les bâtiments qu'un seul architecte a entrepris et achevés ont coutume d'être plus beaux et mieux ordonnés que ceux que plusieurs ont tâché de raccommoder en faisant servir les vieilles murailles qui avaient été bâties à d'autres fins.

« Je crois que si Sparte a été autrefois très florissante, ça n'a pas été à cause de la bonté de chacune de ses lois en particulier, vu que plusieurs étaient fort étranges et même contraires aux

bonnes mœurs, mais à cause que, n'ayant été inventées que par un seul, elles tendaient toutes à une même fin. »

La théorie darwiniste, bien qu'encore l'objet de graves controverses, transportée, par une analogie douteuse, du domaine physique dans le domaine moral a été peu favorable au progrès, autant du moins qu'on cherche à le réaliser par des réformes radicales et surtout par des mesures révolutionnaires. Les termes d'évolution et de révolution accusent une véritable antinomie, comme art et nature, liberté et nécessité, ordre et anarchie. Aussi le *Contrat social*, si admiré il y a peu de temps encore, est-il aujourd'hui l'objet de jugements dédaigneux comme renfermant (à ce que l'on assure) un système révolutionnaire. Nous assisterons sans doute aussi prochainement à une exécution non moins sommaire du *Discours de la Méthode*, car s'il est vrai que le *Contrat social* ne pouvait s'appliquer qu'en faisant table rase des institutions existantes, il est facile d'adresser le même reproche à l'écrit de Descartes qui considère par hypothèse comme non existantes et soumises à une revision critique de la raison toutes les idées, à commencer par celles de l'existence de Dieu et des rapports de l'âme et du corps. La méthode révolutionnaire a cependant cela de bon (du moins en pure logique) qu'elle dégage l'accidentel historique de la substance permanente et qu'elle cherche pour les idées et les institutions qui les réalisent des voies conformes à leurs fins. S'il est vrai que le droit du plus fort a été l'origine des institutions, à une époque ou l'instinct avait bien plus de puissance que la raison; s'il est vrai, d'autre part, que les meilleures institutions se corrompent en vieillissant, il arrive un moment où une réforme profonde devient indispensable, et il est heureusement probable que le besoin de réformer coïncidera avec une époque plus éclairée que celle où ces institutions ont pris naissance. Et comme ceux qui profitent des abus sont peu enclins de nature à les corriger à leur détriment, il peut se produire des circonstances où une révolution sera à la fois nécessaire et inévitable. Cette révolution ne devra pas être jugée par ses actes pendant la période révolutionnaire, parce que, pendant une telle période, il ne s'agit que de détruire les obstacles qui s'opposent au progrès et à déblayer le terrain pour la reconstruction future. Ce n'est qu'alors que le passé a été définitivement vaincu, que la période d'organisation peut utilement commencer. Mais il peut arriver aussi, par un concours fatal de circonstances,

qu'un homme extraordinairement doué et dans l'âme hostile à la Révolution, s'élève sur les ruines de l'ordre de choses disparu et fasse cependant obstacle à l'établissement d'un régime nouveau. Tel fut Napoléon qui, comme presque tous les héros de l'histoire, n'a été utile qu'à lui-même et, pour avoir taillé la société sur son patron, a paralysé pour longtemps son développement normal, sans procurer, en échange d'une dictature avilissante, des institutions durables et appropriées aux besoins du siècle et de la nation. De sorte qu'après la chute de cet effroyable égoïste, si l'on s'est servi d'un terme inexact en disant que la Révolution n'était pas terminée, du moins fallait-il bien constater que la société nouvelle, issue de cette Révolution, n'était pas organisée. En ce qui concerne l'instruction publique, l'action de Napoléon a été particulièrement néfaste et malfaisante. Il a empêché le système philosophique du XVIII[e] siècle de suivre sa pente naturelle; en cela aussi, il a fait dérailler, comme un train en marche, la Révolution, ou du moins il l'a aiguillée sur l'ancienne voie.

Ed. DREYFUS-BRISAC.

QUESTIONS PÉDAGOGIQUES

L'ÉDUCATION NATIONALE

PRÉFACE D'UN LIVRE A FAIRE (1)

L'éducation nationale est bien vite définie : c'est l'éducation que donne la nation. La difficulté commence lorsqu'on cherche à en déterminer la nature et le domaine propre. Tout le monde sait que, par éducation, on entend généralement l'ensemble des moyens physiques, intellectuels et moraux, par lesquels une communauté — famille, église, société — s'assimile des membres nouveaux qui la continuent. Mais en quoi consiste cette assimilation quand il s'agit de la communauté civile? Quelle est la sphère de cette éducation et à quelles conditions est-elle véritablement nationale? C'est, on le voit, un vaste problème de pédagogie publique qui se pose dès qu'on veut examiner d'un peu près la portée de ces termes si fréquemment employés. Nous n'avons pas la prétention de l'aborder dans son ensemble. Ces pages sont la préface d'un livre « à faire »; il n'y sera donc question que du livre, du manuel, comme moyen d'éducation nationale. A ma connaissance, un tel livre n'existe pas encore. Le catalogue de l'instruction publique est riche en ouvrages excellents, mais c'est d'éducation proprement dite que nous parlons ici. Il est vrai que les manuels de morale et de civisme sont innombrables, que dans le nombre il y en a de très bons et que nous ne songeons point à critiquer ceux que la Congrégation de l'*Index* a honorés d'une mention spéciale. Seulement, entre une instruction morale où une large place est faite aux devoirs envers l'État, et un livre d'éducation nationale, il y a juste le même rapport qu'entre la partie et le tout.

Quel est, en effet, le problème? — D'un être humain né en

(1) Nous avons retrouvé dans nos papiers ce travail de notre regretté ami et collaborateur, que nous croyons inédit. Nous le publions pieusement sans nous permettre aucune correction. E. D. B.

France, il faut former un Français. Sans doute l'État a tout intérêt à ce que ses citoyens soient des honnêtes gens, et, à une époque où la conscience morale tend à se séparer de la conscience religieuse, il a été sage de pourvoir à l'instruction morale de ceux qui se sont soustraits à l'autorité de l'Église. Il est dans son rôle, comme lorsqu'il achète les chemins de fer dont les actionnaires ont fait faillite. Naturellement cet enseignement est laïque ; mais, on le reconnaîtra, il n'a rien de national ; car la morale est universelle et elle garde ce caractère même au chapitre des devoirs envers l'État sous peine de dégénérer en catéchisme gouvernemental.

Il reste donc une place libre au soleil pour un livre dont le principal objet serait d'éveiller et de développer la conscience nationale chez l'enfant. C'est là un genre d'éducation qu'il appartient spécialement à l'État, et à l'État seul, de donner, de même qu'il y a une éducation qui ne relève que du père de famille. Un tel livre sera sans doute une œuvre individuelle, — puisqu'on ne peut être qu'un à tenir la même plume ; — mais sa matière sera empruntée à une source impersonnelle, à une autorité objective qui est et ne saurait être que la nation elle-même. Comment, — je le dirai plus loin. Dès maintenant je demande au lecteur : Quelle que soit la valeur du plan qui va être exposé, ne sentez-vous pas le besoin urgent d'un système d'éducation qui resserre le lien national ? Nous ne faisons que répéter Montesquieu, en disant que la vertu est le principe du gouvernement républicain et que cette vertu n'est autre chose que l'amour de la patrie. Mais le sentiment patriotique ne produit des vertus civiques que s'il est fortement nourri ; il n'est capable de lutter contre l'égoïsme individuel qu'à la condition d'être présenté comme un devoir impérieux à ceux qui croient rester de parfaits honnêtes gens tout en se désintéressant de la chose publique. La France n'est pas malade, comme se complaisent à le crier certains médecins en quête d'une clientèle ; mais elle a les langueurs d'une convalescente. Il lui manque la foi en elle-même comme nation : le Français ne sent pas assez qu'il fait partie d'un tout, et il a été tellement sermonné sur tous ses défauts, qu'il ne sait plus de quoi il a lieu d'être fier. C'est à l'éducation nationale de corriger cette atonie des caractères, et de faire de tous les Français une seule France consciente de sa véritable grandeur et des devoirs qui en résultent.

Qu'on nous permette donc de rechercher en quoi elle consiste essentiellement et par quel caractère spécifique elle se distingue de toute autre éducation.

I

Trois cercles concentriques entourent l'enfant à sa naissance : la famille, l'Église, enfin la société civile ou État.

Comme le rejeton qui vit de la racine, l'enfant tire toute sa substance physique et morale du milieu qui l'a produit. La famille se complète par ses relations extérieures : elles se sont formées en vertu d'une sorte d'affinité morale, ou sympathie des caractères. La communauté des opinions politiques, des croyances religieuses, des goûts esthétiques ou simplement des intérêts professionnels les a consolidés. Elles sont par conséquent comme la banlieue du foyer et il faut tenir compte de leur influence comme d'un facteur important de l'éducation individuelle.

Il suffit de se souvenir des premiers jours qui suivent la rentrée des internes d'un collège, ou l'arrivée d'un jeune provincial à Paris, pour juger des effets disparates de l'éducation privée. Selon qu'on a foi ou non dans la liberté, on se réjouira de cette diversité sans en méconnaître les inconvénients, ou on la condamnera en dépit de ses avantages. Pour nous qui redoutons surtout le *dressage* en pédagogie, nous constatons avec plaisir cette diversité de culture d'où naît l'originalité, bouquet de terroir que le jeune homme apporte de « chez lui ». Préférerait-on une jeunesse poussant symétrique et droite comme des sapins plantés en quinconce ? Inutile d'insister, dans un pays où l'individualisme est la tendance dominante, où la moindre molécule de l'édifice social est disposée à se prendre sinon pour un tout indépendant, du moins pour la pierre angulaire. Il importe au contraire de rappeler sans cesse que l'éducation familiale, quels que soient ses avantages, est toujours insuffisante, qu'elle n'est qu'une ébauche et non un achèvement. Nous ne vivons pas à l'état nomade et la *smala* ne constitue pas toute la communauté. Sous le régime féodal, l'honneur du nom, la tradition des ancêtres, l'arbre généalogique, les devoirs envers le suzerain, étaient les éléments essentiels de l'éducation du jeune homme de race.

Rien de plus juste : car pour lui, ce que nous appelons l'État, c'étaient son père ; la nation, sa famille ; la patrie, son patrimoine ; le drapeau, son pennon. De même que l'Islam établit un certain lien entre des peuples étrangers du reste les uns aux autres, le catholicisme s'efforçait de coaguler pour ainsi dire, autour d'un centre commun, cette poussière toujours instable de peuples

détruits et de peuples naissants, et le gentilhomme, armé chevalier, devenait soldat de la chrétienté.

La lente évolution des temps a amené la constitution d'une nouvelle unité sociale, par rapport à laquelle la famille est une subdivision et l'humanité un total. La nation est devenue une personne, et comme tout être vivant, elle a un corps : la patrie; un organisme : l'État; un esprit : la vie nationale. Il en résulte qu'entre l'éducation familiale qui forme l' « enfant de la maison », et l'éducation morale — religieuse ou laïque, — qui de cet enfant fait un membre de l'humanité, se place nécessairement l'éducation nationale qui fait de l'individu un citoyen.

Cette éducation, l'État est seul apte à la donner. En effet, quelle autre institution pourrait se substituer à lui dans cette tâche? Nous avons parlé précédemment d'un cercle intermédiaire qui entoure l'individu et dont l'influence succède parfois à celle de la famille après s'être d'abord confondue avec elle. Il faut entendre par là, non seulement l'Église, mais toute association ayant un but moral et religieux, ou exclusivement moral, dont nous faisons partie par choix. On ne choisit ni sa famille, ni sa patrie; en réalité, on ne choisit même pas son Église (bien que la première communion soit le simulacre d'une libre adhésion); mais on peut en changer tout en restant bon fils et bon citoyen. Au sein même du catholicisme, on se rattache de préférence à telle confrérie laïque ou à aucune; protestant, on suit la confession de son goût ou on en fonde une nouvelle; né dans un milieu libre penseur, on se fait admettre à la Loge de la Sainte-Fraternité, ou bien on est reçu dans le giron du positivisme. A chacun sa petite chapelle. Ces inclinations électives sont inhérentes à la nature humaine, et les associations libres qui les satisfont peuvent à ce titre occuper une place légitime dans la communauté civile. Mais si nous les envisageons au point de vue de l'action plastique qu'elles exercent sur le caractère de l'individu, il n'est pas difficile de nous convaincre que celle-ci est tout à fait distincte de l'éducation nationale. En effet, ou bien il existe une seule communauté de ce genre — par exemple, l'Église au moyen âge, — et alors elle se substitue à l'État dans l'éducation, sous prétexte de le suppléer; — ou bien les communautés électives sont nombreuses, comme de nos jours, et leur concurrence, qui a ses avantages, est la négation de l'éducation commune. De plus, ces institutions, par cela même qu'elles ont pour but de favoriser le progrès dans l'ordre moral ou intellectuel, professent généralement des doctrines humanitaires auxquelles correspond une organisation internationale. C'est donc à

la nation elle-même exclusivement que revient la tâche de s'assimiler les membres qui la composent; et cette éducation est distincte de l'instruction religieuse et morale.

Si les arguments qui précèdent ne suffisaient pas à légitimer cette délimitation, nous pourrions en appeler au témoignage de l'histoire. C'est au XVIII[e] siècle, au moment où la nation arrivée à sa majorité prenait conscience d'elle-même, que la nécessité d'une éducation publique relevant de l'État s'est fait sentir. En 1783, lorsque le président Rolland d'Erceville publia son Plan d'éducation, non seulement les jésuites, qui avaient été si longtemps et non sans mérite les instituteurs de la jeunesse, étaient expulsés, mais ni la matière, ni l'esprit de leur enseignement ne correspondait plus aux besoins nouveaux. Les cahiers des États généraux sont remplis de vœux relatifs à cette réforme, et l'on sait tout ce que la Convention a tenté pour les réaliser. De ces efforts est née l'Université. Cette grande institution, sans jamais devenir un instrument de gouvernement, est restée le boulevard des idées modernes, et par ses ramifications qui pénètrent dans les masses profondes, elle représente le réseau artériel de la vie intellectuelle en France. Mais pense-t-on qu'elle ait rempli toute sa mission lorsqu'elle a distribué l'instruction à divers degrés? Même en admettant qu'elle ait sagement fait jusqu'ici d'abandonner à d'autres l'enseignement moral, n'est-elle pas l'organe de cette *éducation* nationale qu'il appartient essentiellement à l'État de donner, et dont nous allons tâcher d'esquisser le plan?

II

La position même du problème exclut tout système d'éducation qui empiéterait sur les droits de la famille, ou qui introduirait dans l'école la polémique religieuse. Nous avons, en effet, reconnu trois cercles pédagogiques, — la famille, la communauté élective, l'État, — et il convient de laisser à chacun son aire propre. A plus forte raison, bannissons-nous toute idée de catéchisme gouvernemental. S'il m'était permis d'user ici de la phraséologie scolastique, je dirais que la nation est la *substance* dont le gouvernement est le *phénomène;* et qu'en matière d'éducation, il faut prendre pour base ce qui demeure et non ce qui passe. Faute d'avoir fait cette distinction, on a été souvent entraîné à appliquer aux enfants les procédés du *dressage*. Or, le dressage inculque des idées fixes et non des principes; des habitudes et non des convictions; il prépare au fanatisme, non à la liberté. La Convention, pressée par

les circonstances, eut recours à de pareils procédés : des cours de civisme furent organisés à Paris pour les instituteurs de la province, qui devaient ensuite transmettre cet enseignement dans les Écoles normales de leurs districts (1). Certes, l'idée était bonne en soi, et nous ne faisons que la reprendre. Mais cette infusion du patriotisme, à haute pression, dans un court laps de temps, était tout le contraire d'une éducation. Cet enseignement improvisé était tout au plus propre à dresser de bons conventionnels. Mais la Convention a passé, le Directoire, le Consulat, l'Empire ont passé. Février, Juillet, Décembre ont rejoint les neiges d'antan. Les principes seuls de la révolution sont restés, bases d'institutions bientôt séculaires ou pierre d'attentes d'institutions nouvelles, et c'est dans ce domaine général des principes que l'instituteur de la jeunesse doit se maintenir rigoureusement.

J'estime que tout bon citoyen est tenu, sinon d'aimer comme moi, du moins de respecter la République. Et cependant je ne voudrais pas d'un manuel ou le civisme serait compris dans le sens de républicanisme ou de patriotisme militaire. Car le civisme est une vertu, et une vertu ne dépend pas de la forme du gouvernement. Il est toujours mauvais de restreindre le domaine de la morale : il ne faut pas laïciser la casuistique. L'obéissance aux lois était un devoir social avant la présidence de M. J. Grévy : on dit même que Socrate la pratiqua. Le précepte doit rester universel pour être obligatoire : la mention de la forme actuelle de gouvernement ne peut arriver qu'à titre d'exemple, comme application particulière d'un principe absolu.

J'admets à la rigueur qu'on entraîne des soldats par des chansons chauvines : il faut au patriotisme civil une base plus large. Ainsi il me répugne de voir un casque prussien dans un livre de morale. Sans doute, cette illustration a plus d'actualité que l'ancien refrain patriotique : « Non, jamais sur nous l'Anglais ne régnera ! » Mais quel est donc le but : est-ce de spécialiser un instinct, de dresser un chien de garde à aboyer après les mendiants et les rôdeurs ? ou bien de former un homme et un citoyen ? Quoi de plus funeste que de fomenter, au nom du patriotisme, des passions haineuses que condamne la morale, et de confondre dans l'esprit de l'enfant la vengeance grosse de mesquine rancune et

(1) « Ces instituteurs (les maîtres de l'École normale de Paris, *alias* de l'école républicaine) donneront des leçons aux élèves sur l'art d'enseigner la morale et de former les cœurs des jeunes républicains à la pratique des vertus civiques et privées. » (Décret du 9 brumaire an III, art. 7.) Ces leçons durèrent trois mois.

de basse cruauté, avec la justice qui repose sur le double sentiment de la force et du droit! S'il est dangereux de réduire la morale à la politique, il l'est tout autant de la nationaliser. Il importe dans les circonstances présentes d'insister sur ce point. J'ai dit plus haut qu'à la rigueur l'éducation morale n'appartenait pas nécessairement à l'État, mais que la charge lui en était en parti échue, comme par droit de déshérence. En effet, actuellement les faits priment la théorie. Il y a un grand nombre d'établissements où, par respect pour les droits des pères de famille, le catéchisme a cessé d'être enseigné à la *moitié* des élèves. C'est, en pareil cas, à l'Université seule qu'incombe tout entière la responsabilité d'élever les jeunes générations. Nous sommes, par conséquent, contraint de faire entrer la morale comme partie intégrante de l'éducation nationale. Suffit-il pour cela de la *dérereligioser?* Tiendrons-nous compte du vote de confiance dont a bénéficié le Dieu du théisme? Ou bien, dirons-nous que, relativement à la religion, l'État ne peut, de sa propre autorité, prêcher que deux préceptes : d'abord la sincérité dans les croyances et l'horreur de cette hypocrisie que Molière dans ses placets au Roi, à propos du *Tartuffe*, signalait déjà comme un danger pour l'État; en second lieu, la tolérance, qui de la législation doit passer dans les mœurs? Nous nous rangerions plutôt à cette dernière opinion, car nous espérons montrer que dans un plan d'éducation nationale bien conçu, la question du principe métaphysique de la morale ne se pose même pas.

Ce plan n'est point notre œuvre personnelle; il nous est fourni par l'histoire nationale dans laquelle nous puisons la matière et la méthode de l'éducation publique. La collectivité, dans cet effort d'assimilation, se révélera à l'individu, tout d'abord sous sa forme la plus concrète, la plus accessible en même temps au cœur et à l'intelligence de l'enfant, sous le nom de patrie. La patrie n'est pas seulement la terre des pères; elle consiste dans une vie commune de tous ceux qui l'habitent, et cette vie s'est créé à elle-même un organisme qui est l'État. Enfin cette unité politique constitue un corps vivant, une personne morale, consciente de ses droits et de ses devoirs : la nation. Maintenant, se présente-t-il un moment, dans l'histoire, où la nation a reconnu et affirmé ses droits et ses devoirs? Cet acte collectif est-il conservé dans des documents? Dans ce cas, nous avons la vraie base d'une éducation nationale. Ces principes, solennellement proclamés, ont-ils une partie universelle? Alors ils serviront de point de départ à notre doctrine morale. D'après ce plan, la tradition *patriotique* date des

origines de la France; l'instruction *civique* s'inspire de la révolution; et l'éducation *morale* ou humaine garde son caractère d'universalité, tout en étant donnée au nom de la nation.

III

Qu'on nous permette d'entrer dans quelques détails pour mieux faire comprendre notre pensée.

Les enfants auxquels nous nous adressons sont à la veille de quitter l'école primaire (1). Ils connaissent par conséquent les éléments de la géographie et de l'histoire de la France. Il faut maintenant faire fleurir, pour ainsi dire, ces connaissances, en les faisant passer de la mémoire dans le cœur. Notre première tâche d'éducateur est d'éveiller chez l'enfant le sentiment patriotique, c'est-à-dire l'amour de la patrie, — sans épithète politique. C'est ainsi que comprenait le patriotisme, celui que tous les partis ont dû saluer, à sa mort, du titre glorieux de grand patriote. La France, il faut l'aimer quand même et toujours; et pour bien l'aimer dans le présent, il faut en saisir l'âme dans le passé. J'ajoute que l'enfant doit en porter l'image concrète dans le cœur. Je lui demanderai tout d'abord de rassembler ses souvenirs, et d'utiliser ses leçons de géographie, ses lectures, pour me dépeindre à grands traits, dans une improvisation orale, ce beau pays de « douce France » que la nature a enchâssé entre la mer et les montagnes, ne faisant commencer ses frontières à l'Est que là où l'on cesse d'aimer son nom. D'une manière analogue, mais moins sommaire, je mettrais à profit ses connaissances historiques, pour lui faire saisir l'esprit de la France. Il me dirait comment de l'état d'anarchie, atténué en partie par la féodalité, les communes et l'Église, s'est dégagée peu à peu, par des évolutions successives, la France actuelle. D'abord c'est l'image de la *patrie* qui se dessine faiblement, puis prend consistance, soit dans les expéditions lointaines des croisades, soit dans la lutte populaire contre l'étranger pendant la guerre de Cent ans. Cette philosophie de l'histoire ne se révèle-t-elle pas sous une forme sensible et populaire dans la personne de Jeanne d'Arc, dans cette enfant du peuple qui a le vif sentiment que le salut de la France est dans son unité? L'élève, guidé par mes questions, m'exposerait ensuite comment la politique réfléchie consolidant l'œuvre de l'élan patriotique, la France devient un *État*. Sans rien enlever au mérite d'un François Ier,

(1) Ce sont des élèves de 4e dans l'enseignement classique; de 3e année dans l'enseignement spécial.

d'un Henri IV, d'un Richelieu, il ne perdrait pas de vue le profond courant populaire qui porte, soutient et entraîne ces grands organisateurs de la patrie française. Il comprendrait comment le loyalisme se transforme peu à peu en hostilité, lorsque le pouvoir royal s'allie avec la noblesse vaincue contre le peuple auquel il doit la victoire. Roi et patrie cessent d'être synonymes; et alors éclairé, instruit de ses droits par les penseurs et les écrivains sortis de son sein, le peuple devient conscient de lui-même et s'affirme comme *nation*. C'est la révolution, ou pour mieux dire la grande crise d'une longue évolution. L'élève lui a donné pour préface toute l'histoire de la France, et ce point de vue strictement historique le met également en garde contre l'erreur qui fait commencer la France en 1789, et contre la réhabilitation romantique d'un régime qui n'a plus sa raison d'être. La révolution pour lui est l'avènement longtemps préparé de la nation : elle parfait l'ancien régime, comme le fruit parfait la fleur, — en la détruisant.

Voilà pour l'éducation patriotique qui doit faire passer l'âme des pères, l'esprit de nation, dans le cœur de l'enfant.

On nous a objecté qu'un tel enseignement ferait double emploi avec celui de l'histoire. L'objection fût-elle fondée, il n'y aurait qu'un mince inconvénient à faire revoir les mêmes faits à un point de vue différent. Autre chose, par exemple, est d'apprendre à des enfants l'histoire du peuple d'Israël, d'après Duruy ou Maspéro, et autre chose de leur montrer, au catéchisme, dans les mêmes événements la préparation de l'avènement du Messie. Dans notre enseignement laïque, il s'agit de l'avènement de la nation et des circonstances qui l'ont préparé. Ce résumé synthétique ne serait du reste qu'une introduction à l'enseignement dogmatique qui emprunte ses principes à la Révolution. Comme l'enfant a pour premier maître l'aïeul, de même le jeune Français doit sentir tout d'abord que sa tâche est de continuer la tradition des ancêtres. C'est ainsi que le patriotisme engendre le civisme.

IV

Nous sommes arrivé à ce qui fait l'objet principal de l'éducation nationale : développer dans l'enfant l'ensemble des sentiments dont doit être animé un bon citoyen qui *connaît* ses droits et ses devoirs. Quand nos adversaires disent que cette connaissance s'acquiert d'elle-même, ils oublient que les choses les plus usuelles sont mal sues lorsqu'elles n'ont pas été expressément enseignées dans l'école; et que de fausses notions en politique

créent un véritable danger pour l'avenir d'une nation qui prétend se gouverner par elle-même. Mais il n'est plus nécessaire actuellement d'insister sur l'utilité d'un pareil enseignement. Une seule difficulté nous arrête. Comment faire parler l'État? Qui a autorité pour enseigner en son nom? N'y a-t-il pas à craindre qu'un manuel, même signé d'un nom illustre, n'exprime qu'une théorie individuelle? Demanderons-nous donc à une commission ministérielle de fixer « une fois pour toutes » (comme on disait au moyen âge) la saine doctrine? Mais nous avons condamné tout catéchisme gouvernemental. L'autorité objective impersonnelle, sans laquelle le précepte impératif se délaye en bons conseils, c'est encore ici l'Histoire. La Révolution, qui ouvre une nouvelle ère politique et sociale, nous fournit non seulement les exemples, mais la doctrine. Les grandes assemblées de ces temps héroïques ont formulé les principes de notre société, à diverses reprises et plus particulièrement dans la *Déclaration des droits de l'homme* qui a son complément dans la *Déclaration des devoirs de l'homme et du citoyen*. Ces principes ne sont plus ceux d'une école particulière car ceux-mêmes qui les combattent s'en réclament. Ils sont restés inébranlables, comme le roc, au milieu de toutes les fluctuations, de tous les bouleversements politiques; la Restauration elle-même les a implicitement reconnus, en croyant « octroyer » ce qu'elle ne pouvait refuser et elle les a confirmés par sa chute. Par conséquent, en prenant pour point de départ de notre instruction civique le texte bientôt séculaire qui fut la préface de notre première Constitution, nous ne faisons que commenter la doctrine formulée par la nation elle-même dans ses grandes assises.

En outre ces principes sont pour la plupart devenus des faits; ils ont revêtu une forme concrète dans nos lois et nos institutions modernes. Sans faire un cours de droit public on devra familiariser l'enfant avec notre organisation politique et administrative en tant qu'application des principes abstraits de la *Déclaration*, en lui montrant l'idée dans la chose.

Il nous reste quelques mots à dire sur la troisième partie de notre programme, la Morale. Grâce au plan suivi jusqu'ici, nous échapperons au cercle vicieux dans lequel les adversaires de la morale non confessionnelle se plaisent tant à regarder se débattre ses partisans. On connaît leur argumentation; elle se résume à ceci : un amas de bons conseils ne constitue pas une morale; ce sont des ramilles détachées d'une souche qu'on nie parce qu'elle n'est pas visible, et Jacques Bonhomme avec son fagot de dictons et d'adages est métaphysicien sans le savoir. Or, l'État s'étant

déclaré neutre en matière de doctrines, ne peut en exclure ni en professer aucune. Par conséquent il ne saurait enseigner la morale, sans sortir de sa neutralité.

On a rarement abusé, d'une manière aussi spécieuse, des demi-vérités. Sans doute, l'État, amené par les circonstances à enseigner la morale, ne peut pas se contenter des miettes de l'autel, c'est-à-dire d'un ensemble plus ou moins hétérogène de préceptes tombés dans le domaine commun. Il ne doit pas non plus opter pour un système particulier. Mais la neutralité de l'État n'est pas sa nullité. Il est quelque chose de réel, et de sa définition même se déduisent nécessairement des principes théoriques qui fournissent une base à l'éducation morale du citoyen. Ces principes, nous ne les empruntons pas à un système individuel mais à l'histoire nationale où nous les trouvons traduits en faits. Les événements ont rendu sensible, de bonne heure, cette corrélation que signale Montesquieu, entre le principe d'un gouvernement et les lois de l'éducation. Les droits que la Déclaration « reconnaît » et n'invente pas, sont « naturels » ; ils découlent d'une certaine conception de la nature humaine; ils impliquent donc toute une morale.

Cette morale est-elle celle d'une école philosophique? Je ne veux pas le savoir. Ce qui m'importe, c'est qu'elle a été vécue, qu'elle s'est affirmée dans des actes historiques, qu'elle a été proclamée par des assemblées qui ont jeté les fondements de notre droit moderne; qu'elle pénètre toute notre organisation sociale, et inspire notre législation. Traduire en lois particulières les principes généraux de la Révolution, tel est le rôle de nos législateurs; rendre la vie individuelle conforme à ces mêmes principes, telle doit être la tâche de nos éducateurs, de manière à faire concorder enfin les lois et les mœurs.

Au point de vue pratique, l'éducateur trouve cette corrélation des devoirs et des droits formellement indiquée dans un texte non moins solennel que celui de la *Déclaration des droits de l'homme;* et ce document séculaire prête à son enseignement le prestige de l'autorité, en même temps qu'il en assure l'impersonnalité. C'est au nom de la Nation que l'enfant est instruit à la pratique des devoirs de justice et des devoirs de fraternité qui résument toute la loi et les prophètes (1).

(1) Constitution du 5 fructidor an III : *Principaux devoirs de l'homme et du citoyen.* — Nous disons *fraternité* parce que ce terme plus compréhensif que celui de *charité* se rapproche de ce que les anciens entendaient par *amitié :* un principe d'union entre les individus, d'association entre les citoyens.

V

Nous le répétons en terminant : le livre est à faire. Ce qui peut s'entendre de deux manières également justes : il n'existe pas encore et il faut qu'il soit fait.

Des essais individuels ont, non sans mérite, pourvu au plus pressé : mais un manuel d'éducation nationale doit être une œuvre anonyme, — comme ces livres sacrés dont le rôle social fut si grand chez certains peuples ; — impersonnelle parce que, négligeant les divergences individuelles, elle résume et condense ce qu'il y a de commun et d'acquis dans les tendances générales de toute une société ; je serais même tenté de dire qu'il doit être une œuvre collective : comme d'après le plan que nous avons proposé, toute la France du passé est évoquée du tombeau pour instruire le jeune Francais ; de même la France moderne, celle qui pense et qui aime — un petit nombre par conséquent — est conviée à concourir à l'éducation du jeune homme et du futur citoyen.

Il faut que ce livre se fasse. Nous avons besoin d'un catéchisme national. Je ne demande pas qu'on l'impose ; mais qu'il soit tel que, par son origine et sa nature, il s'impose. En présence de l'opposition d'un parti qui connaît bien, par expérience, l'utilité du catéchisme, d'éminents publicistes (espérant, bien à tort, que l'enseignement oral échapperait à la censure des évêques) ont cru pouvoir dire : Pas de livre ! Il faut que « l'enseignement moral soit libre, varié, jaillissant du cœur et de l'expérience du maître ».

Il est vrai, la morale ne s'enseigne pas : elle se communique. Les plus beaux préceptes restent lettre morte sans le souffle de vie qui est la parole cordiale, émue du maître, éclairant avec amour ses élèves, les ébranlant, les entraînant à la pratique du bien. Mais cela prouve tout au plus que la morale doit être enseignée par d'excellents maîtres (mieux doués que les curés et les pasteurs, lesquels ont recours à un catéchisme), et qu'il faut leur laisser une certaine initiative ; — rien de plus, car aucune sorte d'enseignement ne peut être donnée en commun, sans un texte, mémento pour l'élève, guide pour le maître. Faire de la morale « à propos de tout », c'est ne pas en faire du tout ; c'est condamner la morale laïque à rester vague, incohérente, incomplète, le plus souvent plate et vulgaire ; c'est, en un mot, vouloir trop aisément démontrer qu'elle est insuffisante. Du reste, la morale n'est qu'une partie de l'éducation nationale : il importe de mettre

dans l'esprit de l'enfant des notions justes, précises qui lui permettent plus tard de juger sainement des choses, et de distinguer les discours d'un homme politique des hâbleries d'un politicien d'aventure. L'improvisation est-elle admissible en pareille matière ? Nous en remettrons-nous aux lumières du brave instituteur de village ? Quel contrôle possible ? A défaut du livre, il y aura le journal. Enfin quel rapport y a-t-il entre l'arbitraire de l'initiative individuelle, trop zélée ou négligente, hostile ou inepte, et un système d'éducation nationale ? Est-ce en s'en remettant à la bonne volonté de ses prêtres que l'Église forme les jeunes âmes à sa propre image ? Et la nation n'a-t-elle pas le droit et le devoir de s'assimiler ceux qui doivent la continuer ?

Bien au contraire, je demande un seul et même catéchisme national, enseigné dans les classes correspondantes de tous les établissements d'instruction primaire et secondaire, de filles et de garçons, afin que la France prenne conscience d'elle-même dans le cœur de ses enfants, que l'esprit de nation neutralise, en partie du moins, l'esprit de clocher, de coterie, de secte, et constitue un lien moral entre les membres de la grande famille, analogue par sa puissance à celui qui enserre les adeptes d'une même confession.

Alors le livre sera fait depuis longtemps et n'aura plus besoin de préface.

FRANCK D'ARVERT.

HISTOIRE D'UNE ÉCOLE CENTRALE (1)

Ce qui manque le plus à nos établissements d'enseignement secondaire, c'est la connaissance et le culte de leurs origines. Un régiment français a son histoire : non seulement celle dont les grandes dates sont écrites sur son drapeau, en lettres d'or; mais aussi la tradition des ancêtres de l'ancien régime, dont les troupiers d'aujourd'hui sont les légitimes et directs héritiers. Nos lycées et collèges, qui sont comme de pacifiques régiments, issus, eux aussi, d'authentiques et respectables sources, attendent leurs « commentaires » ou n'en possèdent, du moins, la plupart, que des rudiments dispersés. Il s'est tenté pourtant, à dire vrai, de louables efforts dans le sens d'une reconstitution des archives de plusieurs établissements d'importance diverse, et il serait injuste d'omettre les documents nombreux collectionnés à cet effet par notre cher collègue et confrère, M. J. Gautier, dans sa *Revue de l'enseignement secondaire et supérieur*. Mais l'œuvre est loin d'être achevée : voici, cependant, un travail qui nous arrive de province, et qui peut compter pour une pierre d'assise dans l'édifice dont nous souhaitons l'achèvement : c'est l'histoire détaillée et complète de l'École centrale de la Haute-Vienne, écrite avec zèle et talent par un enfant du pays à l'aide de documents dont beaucoup sont inédits, et sommeillaient dans les bibliothèques locales, d'où M. Tiffonnet les a pieusement exhumés. Cette école centrale, comme la plupart de ses pareilles, succédait à un collège ecclésiastique et devait être transformée en lycée, lorsque Napoléon constitua l'Université impériale.

Plus heureuse que la grande majorité des écoles instituées en vertu du projet de décret de Lakanal remanié par Daunou, l'École de la Haute-Vienne semble avoir joui de destins relativement prospères.

En tous cas, les preuves certaines de son existence et de sa vitalité sont fournies par une série d'actes publics et de pièces officielles dont la succession presque ininterrompue couvre l'es-

(1) *Notice sur l'École centrale de la Haute-Vienne* (5 mars 1797-31 août 1804), par M. Lucien Tiffonnet. Limoges, Vᵉ H. Ducourtieux, 1893.

pace de sept années, *longum mortalis ævi spatium*, peut-on dire avec l'historien latin. Car il s'agit ici d'une création quasi improvisée comme le furent tant d'autres œuvres de la Révolution. Souvent à ces œuvres le temps manqua pour fructifier; ou bien elles échouèrent pour avoir été conçues par des esprits systématiques, imbus jusqu'à la superstition de la foi aux seules méthodes scientifiques et à la logique à outrance, suivant la formule d'un Condillac. Telles qu'elles furent, néanmoins, les Écoles centrales ne méritent pas d'être traitées avec la pitié méprisante qu'on a coutume d'afficher en en parlant; et M. Compayré lui-même, après avoir déclaré « qu'elles n'ont été qu'un accident, un essai malheureux dans notre enseignement secondaire », se croit obligé de convenir que « l'on y voit comme le prélude des remaniements et des réformes que, depuis quelques années, l'esprit de progrès introduit dans nos collèges. L'enseignement spécial et l'enseignement secondaire moderne, qui lui a succédé, relèvent au fond de la même inspiration que les Écoles centrales (1). »

Rien qu'à ce titre il vaudrait la peine d'étudier de près le fonctionnement de l'École centrale de la Haute-Vienne, et de profiter de l'heureuse rencontre qui replace sous nos yeux la reconstitution complète d'un type d'enseignement qui, à son heure et en son lieu, rendit d'incontestables services et jouit d'une sympathie légitime, sinon universelle.

Il nous semble ressortir très clairement de la lecture du livre de M. Tiffonnet, et, en particulier, des citations très topiques qu'il y a insérées, que l'échec relatif des Écoles centrales est dû en grande partie à la contradiction qui existait entre leurs programmes et les habitudes d'esprit, les préjugés, si l'on aime mieux, des bourgeois de 1795. En d'autres termes, plus la conception des Écoles centrales était ou voulait être réaliste et progressive, moins elle s'adaptait aux principes et aux goûts de la clientèle que ces Écoles étaient appelées à conquérir. Ce phénomène n'est pas pour surprendre : ne voyons-nous pas, de nos jours encore, et en France et ailleurs, le public réputé instruit repousser d'abord avec une sorte d'effarement toute modification du plan des études secondaires, dès l'instant qu'il s'agit de jeter par-dessus bord un peu du vieux bagage scolastique, et de laisser le souffle de l'esprit moderne enfler les voiles de l'esquif universitaire?

« Si les Écoles centrales, écrit Fourcroy en 1804 aux inspecteurs

(1) G. Compayré, art. *Écoles centrales* (*Grande Encyclopédie*, livr. 358.)

généraux, n'ont point obtenu dans tous les départements le succès qu'on en avait espéré, si elles n'ont pas partout répondu aux vœux du législateur, *elles ont eu néanmoins l'avantage de faire connaître plus généralement le prix des sciences exactes et des sciences d'observation.* Elles ont introduit dans les études des modifications et des méthodes *qu'on n'avait point osé tenter dans les anciennes Universités.* Il en a résulté un goût plus général pour les sciences mathématiques et physiques, ainsi qu'une heureuse impulsion donnée depuis leur établissement à la culture des sciences, beaucoup plus étudiées aujourd'hui qu'il y a quinze ans (1). »

Cette citation est de la plus haute importance : on y trouve à la fois l'aveu de l'échec partiel des Écoles centrales, l'indication d'une partie des motifs de cet échec, et l'explication du programme adopté par l'empereur pour l'enseignement secondaire. Qu'était, après tout, cet enseignement avant la Révolution? Donné par les jésuites ou par les oratoriens, il n'importe : c'était un enseignement purement latin. Ni Port-Royal, ni Rollin, ni Condorcet, ni le président Roland, ni J.-J. Rousseau, n'avaient pu, dans leurs efforts variés, mais concordants au fond malgré la différence des arguments et des visées, déraciner cette opinion ancrée dans les têtes les mieux faites : hors du latin, point de salut. Tout le reste est accessoire, ou mieux, n'existe pas : français, histoire, sciences surtout, autant de matières extérieures, j'ai presque dit étrangères à l'enseignement secondaire. On ne remonte point sans peine un tel courant d'idées, surtout lorsqu'il entraîne depuis deux siècles les générations successives des pères et des écoliers.

En vain donc le conventionnel Bazire s'écriait : « N'oublions jamais que ce sont la science et la philosophie qui, longtemps avant nous, combattaient les tyrans, et dont les effets constants ont opéré la Révolution. » En vain le législateur inscrivait au programme des Écoles centrales et l'enseignement des sciences, et celui du dessin, de l'histoire, des langues vivantes (celles-ci facultatives, il est vrai); et l'enseignement plus révolutionnaire de la législation, « indispensable à des jeunes gens destinés à être un jour des citoyens et à vivre sous un gouvernement libre ». (Despois.) Le public acceptait tous ces dons avec méfiance. Que devenait le latin? Le programme en parlait, à vrai dire, il y était même question de grec; mais que de nouveautés suspectes, à qui man-

(1) Cité par M. Tiffonnet, Introd. p. III.

quait la sanction d'une séculaire expérience! Cependant, comme, après tout, le mouvement se prouve en marchant, et qu'on ne pouvait se refuser à instruire ses enfants sous prétexte qu'ils n'apprendraient point les mêmes choses que leurs pères, nous voyons par Fourcroy qu'en 1804 on cultivait plus les sciences qu'on n'avait fait quinze ans auparavant.

Qu'advint-il de là? C'est que, supprimant les Écoles centrales pour créer ses lycées, Napoléon, mathématicien lui-même et d'ailleurs, malgré tout, fils de la Révolution, garda les sciences dans le nouveau plan des études; il y joignit force latin, et presque pas autre chose; conciliant ainsi, en politique supérieur, les regrets des tenants des vieilles méthodes et les revendications de l'époque nouvelle. Gardons-nous d'omettre une autre réforme impériale : la restauration de l'internat.

L'absence d'internat avait été, selon M. Compayré, l'une des causes de l'insuccès des Écoles centrales (cela n'est-il pas, en vérité, bien français?) : et il faut le croire, puisque nous voyons l'École centrale de la Haute-Vienne, vers la fin de son existence, dotée d'un pensionnat qui fut inauguré en brumaire an XI (octobre 1802). Au reste le gouvernement du Directoire s'était préoccupé dès l'an VII de relever les Écoles centrales de leur décadence en y annexant des internats. Jusqu'alors il n'y avait eu d'autre trace de ce régime que l'existence, dans chaque École centrale, de vingt boursiers temporaires, en vertu de l'art. 6 de la loi du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795).

Mais il faut revenir à Limoges : aussi bien ne nous en sommes-nous écarté qu'en apparence. Car, en traçant le tableau de la grandeur et de la décadence des Écoles centrales, c'est celle de la Haute-Vienne que nous avions sous les yeux. On peut saisir, rassemblés, dans ce seul exemple, les traits constitutifs de la physionomie d'un établissement d'enseignement secondaire il y a quelque quatre-vingts ans. Quelle en était l'organisation générale, quels maîtres y professaient et qu'enseignaient-ils? quelle était enfin la discipline de l'École centrale, en matière de punitions et de récompenses? Du même coup il deviendra possible de se rendre compte de la place que tenait cette école dans les préoccupations des autorités locales et les sympathies des citoyens.

Le premier acte constitutif de l'École centrale de la Haute-Vienne est le double arrêté du représentant du peuple Lakanal, résidant à Bourges, en date du 21 prairial an III (9 juin 1795). L'administration départementale était invitée d'une part à faire choisir par le district et la municipalité « les trois citoyens les plus

propres par leurs lumières et leur moralité à former le jury central d'instruction publique de l'arrondissement de Limoges », et, d'autre part, « à désigner sans délai le local nécessaire au placement de l'École centrale, et à ordonner sans retard les réparations strictement nécessaires pour rendre le local propre à remplir sa destination». Moins de quinze jours après, trois citoyens étaient élus (leur nombre fut ensuite porté à cinq), et le ci-devant collège désigné comme le bâtiment le plus convenable à l'installation de l'École.

Le « ci-devant collège », occupé par des prêtres séculiers depuis l'expulsion des jésuites, avait fermé ses portes en septembre 1792 : il ne comptait plus alors que dix-sept élèves, et ses comptes se soldaient par la banqueroute. Quelques-uns de ses professeurs avaient été conservés à titre précaire, et donnaient un semblant d'instruction en attendant mieux.

Malgré la rapidité avec laquelle les premières démarches relatives à l'ouverture de l'École centrale avaient été faites, des difficultés successives et inévitables ajournèrent l'inauguration des cours au 15 ventôse an V (5 mars 1797). L'organisation intérieure et le recrutement des professeurs avaient exigé de la part de l'administration départementale une série de délibérations assez compliquées. Conformément à la loi, le jury d'instruction, composé de cinq membres, avait mis au concours les places de professeur; le jury était autorisé « à suivre telle voie d'examen qu'il croirait convenable ». (Arrêté du 1er fructidor an IV, art. 6.)

Le jury décida que les professeurs seraient nommés au concours, et fixa au 15 vendémiaire an V (6 oct. 1796) l'ouverture de ce concours. Il n'est pas sans intérêt de savoir quels furent les résultats de la lutte et quelles nominations furent proposées au ministre, ne fût-ce que pour opposer le spectacle des précautions prises par le jury d'instruction de la Haute-Vienne au sombre tableau tracé par la plume trop prévenue de M. Albert Duruy, qui nous montre les professeurs des Écoles centrales « recrutés sans aucune règle, et n'offrant aux familles aucune garantie de savoir et de moralité ». Tout d'abord, observons que l'art. 7 de l'arrêté cité plus haut prescrit que « les citoyens qui se présenteront au concours produiront au jury les attestations les plus authentiques *de leurs bonnes mœurs* et de leur attachement aux principes républicains ». Ceci soit dit pour les garanties de moralité; quant au savoir, la liste des mémoires présentés au jury de Limoges n'est pas de nature à nous donner une bien haute idée des ressources pédagogiques du pays en cette époque troublée. Voici cette liste :

« 1° un mémoire du citoyen Chapelet... sur l'étude de l'histoire et de la géographie; 2° un mémoire du citoyen Foucaud, juge de paix à Limoges, sur les mathématiques; 3° un mémoire du citoyen Sémenaud sur la bibliographie; 4° un mémoire du citoyen Biron sur le même sujet; 5° un mémoire du citoyen Voisin... sur les belles-lettres; 6° un mémoire et un dessin du citoyen La Gleire pour la place de professeur de dessin; 7° une suite de dessins et d'esquisses de tableaux par le citoyen Routier-Delisle pour la même place; 8° et 9°, mémoires des citoyens Sauger et Taruaud sur la grammaire générale; 10° un mémoire du citoyen Cornuau sur les mathématiques; enfin 11° une lettre du citoyen Vivant pour la place de professeur de mathématiques. »

A la suite de cette énumération, un peu longue peut-être, mais assez piquante, le jury ajoutait cette note mélancolique :

« Le jury a vu avec douleur qu'il était dans l'impossibilité de présenter au département une liste complète des professeurs qui doivent composer l'École centrale; il n'a pu même se dissimuler que certaines parties de l'éducation, telles que l'histoire naturelle et la physique expérimentale, ne soient encore quelque temps en souffrance. » Cependant, vu l'urgence, on désigna les professeurs de dessin, de mathématiques élémentaires, de grammaire générale et d'histoire, plus le bibliothécaire de l'École, et l'établissement ouvrit ses portes avec un personnel enseignant incomplet le 15 mars 1797. Dans l'intervalle, un ex-génovéfain, nommé professeur de physique et chimie à l'École centrale d'Aubusson, avait sollicité et obtenu la chaire demeurée vacante à Limoges; le corps des professeurs se compléta peu à peu, non sans quelques difficultés et intrigues locales dont le détail est sans intérêt.

L'enseignement que devaient donner ces maîtres, dont plusieurs étaient sans antécédents pédagogiques et avaient traversé les fonctions militaires, administratives ou judiciaires avant de venir échouer dans une chaire d'École centrale, était réglé par l'art. 1er du titre II de la loi constitutive du 3 brumaire. Il se subdivisait en 3 sections, comprenant respectivement : la première, un professeur de dessin, un professeur d'histoire naturelle, un professeur de langues anciennes, un professeur de langues vivantes; la deuxième, un professeur d'éléments de mathématiques et un professeur de physique et de chimie expérimentale; la troisième, un professeur de belles-lettres, un professeur d'histoire, un professeur de législation.

La répartition des matières de l'enseignement et l' « ordre des études », tels qu'ils ressortent des documents officiels reproduits

dans l'excellente monographie de M. Tiffonnet, permettent d'affirmer que le programme des Écoles centrales tendait à assurer une certaine prépondérance aux sciences exactes et au côté pratique des études; en ce point seul, il est original et marque un progrès sur les errements de l'ancienne instruction. Pour ce qui est des lettres et de la grammaire, les Écoles en sont restées aux conceptions de la vieille rhétorique des Crevier et autres autorités déjà surannées; elles innovent toutefois. pour la grammaire générale, dont elles accentuent avec excès, et sans utilité saisissable pour les élèves, le caractère spéculatif et philosophique.

L'horaire hebdomadaire de l'École de la Haute-Vienne fournit la distribution du temps consacré aux divers enseignements dans les 3 sections des études : 1[re] *Section :* Dessin, 8 leçons do deux heures; histoire naturelle, 6 leçons de 2 heures; langues anciennes, 8 leçons de 2 heures. 2[e] *Section :* éléments de mathématiques, 8 leçons de 2 heures; physique et chimie, 5 leçons de 2 heures. 3[e] *Section :* grammaire générale, 8 leçons de 2 heures; belles-lettres, 7 leçons de 2 heures; histoire, 5 leçons de 2 heures; législation, 4 leçons de 2 heures. Si l'on totalise les heures consacrées aux diverses branches de l'enseignement dans les trois sections, on obtient le total suivant :

Sciences mathématiques,	16 heures par semaine;	38 heures de sciences.
Physique et chimie,	10 — —	
Histoire naturelle,	12 — —	
Belles-lettres,	14 heures par semaine;	44 heures de lettres.
Langues anciennes,	16 — —	
Grammaire générale,	14 — —	
Histoire,	10 heures par semaine;	34 heures.
Législation,	8 — —	
Dessin,	16 — —	

Ainsi, 38 heures sont consacrées aux sciences proprement dites, 24 aux enseignements qu'on peut appeler pratiques (législation, dessin); en tout, 62 heures à opposer aux 54 que prennent les langues, la grammaire, les belles-lettres et l'histoire. C'est le renversement des proportions auxquelles nous ont habitués les méthodes traditionnelles, où l'enseignement littéraire et grammatical possède la part du lion; c'est plus encore, c'est une conception absolument révolutionnaire de la nature et de la forme de l'enseignement secondaire.

Révolutionnaire, disons-nous, non pas qu'en soi cette conception nous choque; mais parce qu'elle implique, dans la pensée des inspirateurs du système, Lakanal et Daunou, la volonté d'aller

de l'avant et de rompre avec les méthodes de pure rhétorique où s'était jusque-là confinée l'instruction des collèges.

Malheureusement — on va le voir, — la rupture n'est pas complète ; toute la partie littéraire du programme est encombrée de vieilleries sans valeur... *prisci vestigia ruris!*

Il importe ici de citer textuellement les instructions officielles portées à l' « Ordre des études » (1).

En matière de langues anciennes, les exigences sont modestes et les prescriptions sommaires. Il n'en pouvait guère être autrement. Les Écoles centrales ne recevaient que des élèves âgés de douze ans au moins : où ceux-ci auraient-ils puisé une préparation sérieuse, dans le désarroi général de l'instruction publique ? Aussi recommandait-on sagement à tous les professeurs (art. 10 des Instructions) « d'ouvrir leurs cours par les principes élémentaires de la science qu'ils sont tenus d'enseigner ». — « Le professeur, dit le même texte (art. 3), expliquera les auteurs grecs et latins. Le choix de ces auteurs dépendra, quant aux difficultés qu'ils présentent, de l'avance d'instruction ou des progrès des élèves. » Recommandation aussi judicieuse que naïve ! Ce qui suit est moins clair : « En faisant connaître les beautés particulières à chaque langue, il (le professeur) *fera également l'application de leurs principes* (?). »

Espérons que le professeur comprenait mieux que nous le sens de cette prescription : il serait difficile, d'ailleurs, d'en trouver l'explication, le programme général de l'École de la Haute-Vienne ayant échappé aux pénétrantes investigations de M. Tiffonnet. A défaut de ce texte qui serait sans doute curieux, l'honorable auteur a pu se procurer les comptes rendus des *exercices publics* que les professeurs furent autorisés à ouvrir tous les ans, avant la distribution des prix, et qui durèrent parfois jusqu'à huit jours. Nous ne voyons nulle part que la langue grecque ait été directement enseignée ; il est souvent question, dans les résumés des exercices, des beautés de la poésie grecque, de ses rapports avec la poésie latine, etc. ; mais jamais il n'est fait mention d'une interprétation d'auteurs déterminés ou de fragments d'auteurs.

Il est infiniment probable qu'on lisait les Grecs — comme faisait l'excellent La Harpe — dans des traductions latines. Peut-être, après tout, à quelques bévues près, gagnait-on à cet exercice quelque teinture de la littérature hellénique.

Le latin, au contraire, semble avoir été étudié de plus près.

(1) Pour tout ce qui touche les programmes, il faudrait reproduire le texte intégral de M. Tiffonnet ; voir surtout les pages 50 à 62.

Nous voyons qu'on expliquait une partie de Virgile et d'Horace, un peu de Cornélius, de César et de Cicéron. Et voici le profit que les écoliers tiraient de leurs lectures latines. (Compte rendu de l'an IX.) « Les élèves devaient démontrer *par des dialogues* comment l'explication des Vies de Cornélius, des Églogues de Virgile et du Songe de Scipion peut également contribuer à former le cœur et l'esprit du jeune citoyen. — Ils terminaient en montrant combien l'explication des langues anciennes, dont le gouvernement français sentait de jour en jour la grande utilité, peut contribuer à conserver à la fois, dans la République, le goût de la saine littérature et des mœurs vraiment civiques. » Ne vous semble-t-il pas entendre, à plus de vingt ans de distance, l'écho de la belle pensée qui servit de texte à la composition latine du concours général, dont s'égaya si fort Voltaire aux dépens du pauvre recteur de Paris, « Cogé *pecus* » : *Non magis Deo quam regibus infensa est nova, quæ dicitur, philosophia?* Ce sont d'autres paroles; mais l'air n'a pas changé!

Le programme des belles-lettres, à son tour, exhale un parfum tant soit peut rance; le professeur doit « faire sentir la différence qui existe entre le genre simple, le genre fleuri et le genre sublime... il parlera de la rhétorique et s'attachera principalement à indiquer les règles, la marche et le goût prescrits à l'orateur et au poète ». (Art. 7.) On pressent, sans qu'il soit nécessaire d'y insister, toutes les banalités solennelles que pouvait inspirer ce thème suranné aux jeunes auteurs des exercices publics.

Les instructions relatives à la grammaire générale ont une allure étrangement scientifique, non sans quelque mélange d'amphigouri :

« Le professeur (après avoir enseigné les éléments, — la « grammaire mécanique », dit le texte) continuera son cours par la logique ou l'art du raisonnement, etc.; *après avoir remonté à l'origine des idées, en partant de l'écriture* (ô Condillac!), il développera les principes de l'orthographe, *pour descendre ensuite dans les détails* relatifs à toutes les parties du discours et en appliquer particulièrement les principes à la langue française. » Ces prescriptions ambitieuses aboutissent modestement, en l'an XI, à une explication publique d'un texte latin, et à des développements sur la syntaxe.

L'enseignement de l'histoire est judicieusement réglé; il ne doit jamais être séparé de la géographie, et la partie essentielle

(1) *Op. cit.*, pages 24-25.

doit être l'histoire de France et de la Révolution : « On dirige surtout le jugement des élèves sur les conséquences morales et politiques qui ont résulté des différents événements. » En ce domaine, comme ailleurs, tout n'est que recommencement. N'est-on pas frappé, en effet, de la ressemblance singulière du programme d'histoire des Écoles centrales de la première République avec les vues développées naguère, à la conférence scolaire de Berlin, par son impérial président ?

Nous dirons peu de chose du programme de législation et de celui des sciences. Pour le dernier, notre incompétence nous défend des appréciations trop précises. Il semble toutefois qu'en mathématiques on trouve un mélange de notions élémentaires et toutes pratiques et de leçons presque dignes d'un cours d'enseignement supérieur. On pourrait noter aussi, du moins pour l'École de Limoges, la tendance de l'enseignement physico-chimique à se refuser à la théorie pour cultiver avec excès le côté expérimental.

Le centre de l'enseignement de la législation est l'étude du code civil et du code pénal, avec une préoccupation très nette de l'application aux faits de l'existence journalière, comme le prouve l'exercice public de l'an IX, présenté sous la forme assez bizarre qu'on va voir : « Le fils d'un aubergiste voyant chez son père un voyageur chargé d'argent, l'attend à l'entrée d'un bois et lui demande la bourse ou la vie. Le voyageur le reconnaît, et, croyant qu'il plaisante, se laisse dévaliser et retourne à l'auberge. « Cachez-vous, dit l'aubergiste, et attendons mon fils. » Celui-ci arrive ; son père lui parle et lui dit de se coucher ; ensuite, le croyant endormi, il entre avec le voyageur dans la chambre de son fils qu'il tue avec un des pistolets encore chargés qui étaient sur la table. » Un élève désigné, supposé commissaire du gouvernement, poursuivait le père comme parricide ; un autre élève devait prendre la défense. Enfin un troisième élève, supposé membre du jury de jugement, devait peser le pour et le contre, analyser les deux discours et émettre son opinion motivée à ses collègues. »

Nous devons nous excuser d'avoir insisté aussi longuement sur le programme et les méthodes d'enseignement des Écoles centrales : c'est qu'en vérité, ces écoles, malgré tout ce qui a été écrit sur elles et plus souvent contre elles, sont encore mal connues. L'occasion que nous offrait l'étude si complète de M. Tiffonnet sur l'École de son département nous a paru propre à faire entrer le lecteur un peu plus avant dans la connaissance d'un sujet qui garde encore quelque nouveauté.

On ne saurait, en un temps où l'opinion se passionne pour tout ce qui touche à la discipline, à ce que le règlement de l'École de la Haute-Vienne nomme ingénument « la police » des collèges, quitter le sujet qui nous occupe sans dire au moins deux mots de la manière dont on entendait, à la fin de l'époque révolutionnaire, l'éducation scolaire proprement dite, et ses deux pivots essentiels, les punitions et les récompenses.

Des mesures sont édictées par le règlement de l'École centrale en vue de constater le travail et le progrès des élèves, et d'assurer le maintien de l'ordre dans les classes. « Les professeurs tiendront note de l'application, du progrès et de la bonne conduite de leurs élèves ; d'après lesquelles notes ils rédigeront un jugement sur chacun d'eux, lesquels jugements serviront de base dans la distribution des prix, honneurs et récompenses. » (Art. 4.) — « Le professeur a seul la police intérieure de son école... Ses moyens de répression sont : les avertissements, les réprimandes, et une censure plus forte et plus humiliante, selon la gravité des manquements. Une censure plus grave encore est celle qui est inscrite sur son registre. Il pourra même pousser la sévérité jusqu'à chasser de son école le perturbateur. » (Art. 5.) L'exclusion, provisoire d'abord, devient définitive, sur la demande adressée par le professeur au jury d'instruction, si un élève « dépravé » trouble sans cesse l'ordre et nuit aux études de ses condisciples.

Le même jury se réunit avec les professeurs, le 10 de chaque mois, pour « concerter les moyens qui peuvent activer et faire prospérer l'enseignement ». (Art. 7.)

M. Tiffonnet reproduit, d'après les originaux, un bulletin mensuel et un tableau des notes journalières dressés par les soins des professeurs de l'École centrale de Limoges ; le bulletin ne porte pas moins de onze rubriques, résumant les notes obtenues pour l'assiduité, la docilité, les devoirs, etc. ; une colonne spéciale, dans les deux imprimés, est destinée à mentionner les absences de l'élève.

On peut juger que l'appareil disciplinaire de notre école, est, en somme, simple, pratique, et surtout humain. Dès les temps relativement reculés où nous transporte cette étude, on avait renoncé aux retenues, consignes, pensums et à tout l'attirail du Code noir que les lycées-casernes de l'Empire devaient remettre en honneur.

Aux meilleurs élèves des médailles et des prix étaient décernés en grande pompe le 10 fructidor de chaque année. Outre l'exercice public dont nous avons parlé plus haut, il y avait une

distribution solennelle, précédée d'une harangue en beau style que prononçait un des professeurs. Nous avons, dans le livre de notre auteur, le texte de plusieurs de ces discours; ils ne se distinguent en rien des innombrables productions du même genre dont les collèges n'ont cessé de gratifier le public, soit au début de ce siècle, soit depuis ; le fond en est vide et la forme sonore.

C'étaient, comme il est naturel, de grandes fêtes pour les citoyens de Limoges que les distributions des prix de l'École centrale. Les plus hautes autorités de la région y étaient conviées, et se faisaient un devoir de les honorer de leur présence. Un témoignage singulier de l'importance qui s'attachait à ces sortes de cérémonies scolaires nous est fourni par le billet adressé par le général Jourdan à l'administration départementale pour s'excuser de ne pouvoir assister à l'inauguration de l'École : « Je suis très fâché, écrit cet homme de guerre, de ne pouvoir me rendre à votre invitation; mais je suis retenu dans ma chambre par un gros rhume. Je n'en partagerai pas moins, citoyens, la joie que doivent ressentir tous les bons citoyens en voyant former un établissement où les jeunes républicains viendront s'instruire et acquérir les sciences nécessaires à la patrie. — Salut et fraternité. »

Ainsi les habitants notables et les fonctionnaires du rang le plus élevé tenaient vivement à l'École centrale de la Haute-Vienne. Ils témoignèrent de leur attachement à une œuvre qui leur avait coûté tant de soins et de démarches, lorsqu'il fut question de la transformation des Écoles centrales en lycées. Le 22 floréal an XI le Conseil général du département « déclara joindre ses vœux à ceux des autorités constituées du département, des municipalités et des Conseils d'arrondissement pour obtenir à Limoges un des 30 lycées que le gouvernement se propose de fonder sur le territoire de la République. » Et le Conseil appuyait sa demande sur ce fait que « les professeurs de l'École centrale se sont prêtés avec zèle à seconder les vues salutaires de l'administration du département, et qu'il en est résulté parmi les élèves des progrès satisfaisants qu'on s'est plu à remarquer dans les exercices publics des deux dernières années (1) ». Les élus de la Haute-Vienne obtinrent gain de cause, et c'était justice.

Voilà pour le lycée actuel de Limoges un véritable titre de noblesse, et qui vaut plus d'un parchemin; d'autant que la pièce dont nous venons de citer l'essentiel renferme cette phrase, si honorable pour l'intelligence et le goût de l'étude des Limousins :

(1) *Op. cit.*, page 71.

« Le département de la Haute-Vienne ne doit pas être confondu avec un grand nombre de départements qui n'ont tiré aucun fruit des Écoles centrales. » Après avoir lu l'excellent ouvrage de M. Tiffonnet, on souscrira volontiers à une telle appréciation. On ne manquera pas non plus de féliciter l'auteur du soin pieux avec lequel il a énuméré, à la fin de son travail, non seulement les principaux maîtres qui enseignèrent à l'École centrale, mais aussi les plus distingués parmi les élèves qui s'y formèrent. Au premier rang de ces derniers, dont plusieurs jouirent d'une réputation méritée au delà des frontières de leur département, on peut lire le nom du maréchal Bugeaud duc d'Isly. Ce grand soldat, qui fut, on le sait, un agronome de premier ordre et un savant de valeur, a peut-être puisé à l'École de Limoges non la vaillance, qui ne s'enseigne pas, mais ce rare équilibre de l'intelligence qui lui permit de réaliser dans sa vie la belle devise qu'il avait faite sienne : *Ense et aratro*. Ne fût-ce que pour avoir rappelé ce que dut à l'École centrale de la Haute-Vienne un des personnages les plus remarquables de notre histoire contemporaine, il faudrait louer l'historien de cet établissement de l'avoir tiré de l'ombre dans la lumière.

E. STROPENO.

APERÇU SUR L'ORGANISATION
DE
L'UNIVERSITÉ DE COPENHAGUE[1]

I

L'Université de Copenhague, qui est une institution d'État, est placée dans le ressort du ministre des Cultes et de l'Instruction publique; mais un conseil, composé des deux professeurs les plus anciens de chaque Faculté (trois de la Faculté des lettres) et de cinq membres librement élus par tous les professeurs, est investi de la direction des affaires intérieures et de la discipline. Il adresse au ministère des propositions sur l'administration de la fortune de l'Université. A la tête de ce conseil et du corps des professeurs est placé un recteur, élu parmi les membres du conseil et pour un an, par tous les professeurs de l'Université. Le conseil s'appelle *Consistorium*, le recteur *Rector magnificus*. Tous les professeurs en titre forment une assemblée académique, dite *Akademisk Lærerforsamling*, devant laquelle sont portées les affaires importantes.

L'Université possède une fortune considérable, dont le revenu annuel, y compris quelques autres ressources, dépasse 270 000 *kroner* (1 kroner = 1 fr. 37 1/2 cts). Les dépenses s'élèvent à la somme d'environ 700 000 kroners par an, et la différence est payée par l'État.

Des ressources, dues à la générosité de l'État et de différents particuliers, sont affectées à des subventions en faveur des étudiants pauvres, et distribuées suivant des règles fixées pour chaque fondation par le conseil de l'Université ou par d'autres administrations composées de professeurs. Toutes les subventions ainsi accordées aux étudiants et aux jeunes gens qui, après avoir terminé leurs études, poursuivent des travaux scientifiques en restant en relation avec l'Université, s'élèvent annuellement, outre les logements gratuits, à plus de 250 000 kroners.

II

L'Université se compose de cinq Facultés, savoir : les Facultés de théologie (protestante-luthérienne), de droit et des sciences politiques, de médecine, des lettres (comprenant la philosophie, l'histoire et la philologie) et enfin des sciences mathématiques et naturelles. Elle est

(1) On nous communique ce travail, qui contient des renseignements de nature à intéresser nos lecteurs.

chargée de l'enseignement et examine les étudiants qui ont terminé leurs études dans chaque faculté. Les examens leur donnent accès aux emplois ecclésiastiques, à la magistrature et à d'autres branches du service de l'État (y compris le haut enseignement) ou leur permettent d'exercer la médecine et d'entrer dans le barreau.

L'École polytechnique pour les mathématiques et les sciences physiques et naturelles appliquées est dans une certaine connexion avec l'Université (par des professeurs en partie communs aux deux établissements, en partie spéciaux).

Le personnel enseignant se compose :

1° De professeurs titulaires (*professores ordinarii*), dont 5 pour la faculté de théologie, 8 pour le droit, 12 pour la médecine, 15 pour les lettres et 10 pour les sciences mathématiques et naturelles;

2° De professeurs extraordinaires sous la dénomination de *docent* (parfois ayant le titre de professeurs), nommés à vie ou pour un certain temps, et,

3° De professeurs agrégés (*privatdocenten*), qui font des cours non salariés.

Les professeurs de théologie et de droit ne sont pas nommés pour des branches spéciales et se partagent entre eux les cours. Quant aux autres Facultés, voici pour chacune d'elles le nom des chaires officielles : Faculté de médecine : anatomie normale, anatomie pathologique, pathologie générale (y compris la bactériologie), pathologie et thérapeutique spéciales, physiologie, chirurgie, opérations chirurgicales, clinique médicale et chirurgicale, ophtalmologie, accouchement et maladie des enfants, pharmacologie, médecine légale et hygiène publique. — Faculté des lettres; philosophie, 2; esthétique, histoire, 3; philologie classique, 2; philologie orientale, 2, pour les langues sémitiques et pour celles de l'Inde; philologie comparée, philologie romane, philologie germanique, 2, et philologie des langues du Nord. — Faculté des sciences mathématiques et naturelles : physique, chimie, 2; zoologie, botanique, 2; minéralogie, mathématiques, 2, et astronomie.

Les professeurs titulaires et les *docents* (tous les professeurs salariés) sont nommés par le roi sur la proposition du ministre des Cultes et de l'Instruction publique, souvent à la suite d'un concours, qui est jugé par un comité spécial. Pour être *privatdocent* il suffit d'avoir passé son doctorat ou sa licence dans la Faculté où l'on veut enseigner.

Tout professeur est tenu de faire un ou plusieurs cours publics par semestre. Les cours et les exercices sont absolument gratuits, à très peu d'exceptions près. En s'inscrivant pour les examens, on acquitte un droit (de 4 à 8 kroners pour l'examen préparatoire, et de 16 à 20 kroners pour l'examen définitif), qui revient à la caisse de l'Université ou à des employés secondaires, les appariteurs, et, dans quelques cas, pour une très petite part, au doyen électif (*decanus*) de la Faculté dans laquelle a lieu l'examen. Le recteur touche une partie des droits que les étudiants ont à payer pour leur immatriculation (22 kroners) et pour le certificat constatant qu'ils ont complètement terminé leurs cours académiques. Une portion de ces droits sert aussi à augmenter un peu les émoluments attachés au décanat. Pour les promotions au doctorat, le recteur, les doyens et les professeurs qui jugent la thèse reçoivent en tout un droit de 140 kroners, mais en dehors des Facultés de médecine

et des lettres les promotions sont assez rares, et le casuel légal des professeurs est insignifiant; pour le recteur, il s'élève à la somme d'environ 2000 kroners par an. Beaucoup d'étudiants des Facultés de droit et de théologie, de même que les étudiants en médecine, se servent souvent d'un préparateur privé, auquel ils paient une rétribution convenue.

Les professeurs reçoivent un traitement fixe, qui va en augmentant suivant les années de service depuis 3600 kroners jusqu'à 5000 kroners. Les traitements fixes de tous les professeurs titulaires sont portés dans la loi des finances de 1892-93 pour une somme de 250 000 kroners. Quelques professeurs (ceux d'obstétrique, d'anatomie, de physiologie, de minéralogie, de chimie, d'astronomie, de botanique, de physique et de zoologie, ainsi que deux par rang d'ancienneté) ont en outre un logement gratuit, et 12 autres reçoivent une indemnité de logement, de 1 200 kroners; d'autres enfin touchent de 200 à 600 kroners pour certaines fonctions qui se rattachent à l'administration de l'Université. Quelques-uns ont des emplois en dehors de l'Université, par exemple les médecins des hôpitaux.

Les *docents* extraordinaires ont un traitement variable depuis 2000 kroners; quelques-uns sont même payés comme les professeurs titulaires. La somme totale s'élevait dans la loi des finances de 1892-93 à 40000 kroners environ.

Les employés attachés aux collections de l'Université (bibliothèques, musées, etc.) reçoivent un traitement à part lorsqu'ils ne sont pas professeurs.

Les cours ont lieu pendant les deux semestres, savoir : le premier du 1er février au 9 juin, et le second du 1er septembre au 22 décembre. Du 7 au 31 janvier et du 18 juin au 9 juillet ont lieu les examens; mais ils demandent parfois plus de temps dans l'une ou l'autre des Facultés. Les vacances durent du 23 décembre au 6 janvier et du 10 juillet au 31 août.

L'Université possède, outre les bâtiments universitaires avec leurs amphithéâtres, une bibliothèque (contenant à peu près 300 000 volumes et manuscrits), un laboratoire de chimie (outre celui de l'École polytechnique), un laboratoire de physiologie, un jardin, un musée et un laboratoire botaniques, des musées de zoologie et de minéralogie, un observatoire astronomique, un musée d'anatomie normale et d'anatomie pathologique, un laboratoire de bactériologie, une collection d'instruments chirurgicaux et une collection pharmacologique.

Les exercices cliniques se font dans les hôpitaux principaux de Copenhague. Plusieurs des chefs de service de ces hôpitaux sont en même temps professeurs à l'Université; du reste, les directions des hôpitaux, surtout le conseil municipal, veillent toujours aux intérêts de l'Université à la nomination des chefs de services. Les matériaux pour l'enseignement d'ophthalmologie sont fournis par une clinique spéciale. Une clinique d'accouchement est établie à la Maternité de Copenhague, à laquelle un professeur de l'Université est attaché comme accoucheur en chef.

Pour les dentistes on vient de créer une école spéciale dirigée par l'un des professeurs de chirurgie, mais indépendante de l'Université; avant de sortir de l'école il faut subir un examen. Il y a de même une

École pharmacologique, et les pharmacies ne sont accordées qu'à des pharmaciens qui y ont passé leur examen. Aucun pharmacien ne peut exercer la médecine.

III

Pour être admis à suivre les cours à l'Université, il faut avoir passé un examen d'immatriculation dans un lycée ou un collège privé jouissant des mêmes droits. Certains autres examens donnent aussi le droit d'être immatriculé, pourvu qu'on subisse un examen supplémentaire.

Pour l'examen d'immatriculation, il y a bifurcation. Le baccalauréat ès lettres donne le droit de se présenter aux examens définitifs dans toutes les Facultés de l'Université; le baccalauréat ès sciences, celui d'entrer à l'École polytechnique sans examen d'entrée et de se présenter aux examens définitifs de l'Université, à l'exception des examens de théologie et de droit. Avant d'être admis à ces examens, les bacheliers ès sciences doivent subir une épreuve supplémentaire, respectivement dans les langues latine et grecque et dans la langue latine.

Personne, quelle que soit sa confession, n'est exclu du droit de prendre ses inscriptions à l'Université. Les femmes peuvent également se faire inscrire et ont alors le même droit que les autres étudiants de suivre des cours à leur choix, de se présenter aux examens et de prendre les grades universitaires; il est bien entendu qu'elles doivent remplir complètement les mêmes conditions que les étudiants du sexe masculin par rapport aux examens préliminaires et à l'étude préparatoire ainsi qu'aux examens définitifs et à la soutenance des thèses. Toutefois, elles ne peuvent se présenter à l'examen définitif de théologie, et leurs études se terminent par une épreuve particulière de religion.

Avant de se présenter à l'un des examens spéciaux des Facultés, il faut avoir suivi pendant deux semestres un cours préparatoire de philosophie et subi un examen dans cette science. Les étudiants en médecine ont à passer un examen préparatoire spécial en zoologie, botanique, physique et chimie.

En 1887, ont été immatriculés 321 étudiants; en 1888, 365; en 1889, 397; en 1890, 362; en 1891, 381.

En 1886, ont suivi les cours : premier semestre, 1108 étudiants, second semestre, 1442; en 1887 : premier semestre, 1320 étudiants, second semestre, 1542; en 1888 : premier semestre, 1460 étudiants, second semestre, 1595; en 1889 : premier semestre, 1462 étudiants; second semestre, 1773; en 1890 : premier semestre 1559 étudiants, second semestre, 1739.

Les étudiants qui reçoivent ou qui sollicitent des subventions sont seuls obligés de justifier qu'ils ont suivi chaque semestre un certain nombre de cours, dont on leur laisse d'ailleurs le choix libre. Il va sans dire qu'on leur donne des indications et des conseils, soit d'une manière générale, soit à chacun d'eux en particulier. Tout étudiant qui veut passer un examen définitif doit justifier qu'il a profité, au moins dans une certaine mesure, de l'enseignement académique.

Les étudiants demeurent en ville, à l'exception de ceux auxquels leur situation peu aisée a fait obtenir une place dans un des quatre établissements (*collèges*) qui renferment des logements gratuits à leur usage.

Le plus grand de ces établissements, auquel est attaché un professeur chargé de la direction et de la surveillance, peut loger 100 étudiants, le deuxième 24, le troisième 21 et le quatrième 16. Outre le logement gratuit, les étudiants du premier *collège* ont le chauffage et une subvention mensuelle de 40 kroners. Dans les autres *colleges*, la subvention pécuniaire est très petite ou nulle. Les étudiants doivent veiller eux-mêmes à leur entretien.

Les peines disciplinaires comprennent les remontrances, la privation des subventions et l'expulsion de l'Université (*relegatio*); mais comme les étudiants logent pour la plupart en ville et qu'ils sont à présent sous la juridiction des tribunaux ordinaires et de la police, ce n'est que rarement que l'Université y a recours.

IV

Il faut remarquer d'une manière générale, que le droit d'être employé au service de l'État est attaché aux examens et non aux grades. Le grade donne le droit d'enseigner comme *privatdocent*, mais ne sert du reste qu'à fournir une preuve de capacité scientifique. Pour être nommé professeur à l'Université il n'est nullement nécessaire de posséder un grade académique.

La Faculté de théologie confère les grades de docteur et de licencié; les quatre autres celui de docteur seulement. Dans la première le grade de docteur n'est conféré qu'à des hommes dont la réputation scientifique est déjà établie ou qui occupent une position considérable. Le grade de licencié dans cette Faculté et celui de docteur, tous les autres peuvent être obtenus par tout candidat qui a passé son examen avec la première note et qui soutient de vive voix un travail scientifique composé par lui et approuvé par la Faculté. Pour les examens spéciaux (*Magisterkonferenser*) dans les Facultés des lettres et des sciences, il suffit d'avoir été reçu et déclaré *admissus*, ce qui équivaut à une bonne note. Les droits d'une dissertation montent à 160 kroners, à laquelle somme il faut ajouter les frais de l'impression de la thèse, dont un nombre considérable doit être remis gratuitement à l'Université.

Dans les années 1888-1892 ont été créés docteurs ou licenciés : docteurs en théologie, 1; licenciés en théologie, 2; docteurs en droit, 4; docteurs en médecine, 29; docteurs en philosophie, 30. (Ce dernier titre est commun aux docteurs des Facultés des lettres et des sciences.)

Les examens se font par les professeurs titulaires, auxquels sont adjoints comme assesseurs des hommes considérés, étrangers à l'Université.

Toutes les épreuves se composent d'une partie écrite et d'une partie orale.

L'examen de théologie donne accès aux emplois ecclésiastiques dans l'Église nationale. L'examen comprend l'exégèse de l'Ancien et du Nouveau Testament, la dogmatique et la symbolique, la morale et la philosophie de la religion et l'histoire ecclésiastique. Les candidats ont d'abord à traiter par écrit 6 questions (il leur est accordé 3 heures pour chacune d'elles), et s'ils satisfont à ces épreuves, ils subissent ensuite l'examen oral. Les résultats de l'examen sont indiqués par une note spéciale pour chacune des 5 branches nommées ci-dessus et par une note générale déduite des précédentes (première note, à laquelle on

peut ajouter *avec distinction*, deuxième note, qui comprend deux degrés, et troisième note). Avant de pouvoir obtenir un emploi, chaque candidat doit prononcer un sermon et subir un examen de catéchiste; ces épreuves sont jugées par un professeur de la Faculté de théologie et un pasteur de Copenhague; la dernière en outre par un évêque.

L'examen de droit donne accès au barreau, à la magistrature et aux emplois administratifs. Cet examen se divise en 2 parties, dont la première comprend l'examen oral du droit privé danois (2 sections), du droit criminel danois et de la procédure danoise (2 sections). Il y a 5 épreuves écrites et on accorde aux candidats 3 heures pour chacune d'elles. La seconde partie se compose de l'examen oral de la philosophie du droit, du droit romain, du droit constitutionnel danois, du droit maritime, de l'histoire du droit danois, du droit des gens. Il y a 3 épreuves écrites, pour chacune desquelles sont accordées 3 heures. Les notes spéciales sont au nombre de 5 à la première partie de l'examen, de 6 à la seconde; et la note principale, outre la note *avec distinction*, se divise en trois degrés. Entre la première et la seconde partie de l'examen il ne doit pas y avoir plus d'un an d'intervalle.

La première partie de l'examen de droit peut être passée par des candidats qui ne sont pas bacheliers, mais elle ne leur donne pas accès aux fonctions de juge ni d'avocat près les cours d'appel.

L'examen des sciences politiques est un titre de recommandation pour certains emplois administratifs, sans être cependant exigé pour aucun d'eux. De cet examen il y a deux formes différentes : l'examen des *sciences politiques proprement dites* comprend 2 parties dont la première est identique à la première partie de l'examen de droit. A la seconde partie il y a 4 épreuves écrites, dont 3 doivent être exécutées en 3 heures chacune et la quatrième (statistique) en 4 à 6 heures. L'examen oral comprend l'économie politique, la science des finances, la statistique, le droit constitutionnel danois, le droit des gens. Les notes spéciales sont au nombre de 10 (5 à la première, 5 à la seconde partie), et la note principale se divise tout comme à l'examen de droit. L'examen *économique-statistique* comprend, comme la seconde partie de l'examen des sciences politiques, 4 épreuves écrites et en outre une épreuve écrite plus ample, exécutée au domicile du candidat ou à l'Université avec l'emploi de ressources littéraires dans un terme fixé par la Faculté mais ne dépassant pas trois jours. L'examen oral comprend l'économie politique, la science des finances, la statistique du pays, la théorie de la statistique et, au choix du candidat, 4 des 6 sciences suivantes : l'encyclopédie des sciences politiques, l'histoire politique, la philosophie du droit, le droit constitutionnel danois, le droit civil, le droit industriel ou commercial, le droit des gens. Les notes spéciales sont au nombre de 9, dont 4 ont double valeur.

L'examen de médecine comprend : 3 épreuves écrites de médecine, de chirurgie et de médecine légale, une épreuve pratique de dissection; un examen oral sur l'anatomie normale, l'anatomie pathologique, la pathologie et la clinique chirurgicale (cette dernière à l'hôpital), les opérations, la physiologie, la pharmacologie, la pathologie et la clinique médicale (cette dernière à l'hôpital) et l'obstétrique; il y a 14 notes spéciales, auxquelles il en faut ajouter 2 pour l'examen préparatoire mentionné ci-dessus, savoir une pour la chimie et une autre pour

la physique, la zoologie et la botanique. Cet examen se divise en 2 parties, dont la seconde comprend surtout les branches qui constituent la médecine pratique proprement dite, mais dans aucun cas il ne doit y avoir plus d'un an d'intervalle entre la première et la seconde partie. Pour être admis à la seconde partie il faut prouver, par des certificats, qu'on a participé pendant un semestre aux cliniques pratiques de médecine et de chirurgie, à un cours clinique sur les maladies de la peau et la syphilis, à un cours clinique d'ophthalmologie, à un cours clinique de maladies contagieuses et à un cours clinique sur l'accouchement et les maladies d'enfants. Après avoir subi l'examen, les candidats sont tenus de suivre un cours à la Maternité pour acquérir le droit de pratiquer comme accoucheurs.

Pour les étudiants des Facultés des lettres et des sciences on vient de créer un nouvel examen intitulé *Skoleembedsexamen* qui comprend les branches suivantes, combinées en groupe au choix du candidat : 1° les langues danoise, latine, grecque, française, allemande, anglaise et l'histoire; 2° les mathématiques, la physique, la chimie, l'astronomie, l'histoire naturelle et la géographie. L'examen dans les deux groupes se compose d'une branche principale et de plusieurs branches secondaires. Chacune des langues et des sciences peut être étudiée comme branche principale ou secondaire; pourtant l'histoire naturelle et la géographie doivent toujours être des branches principales, la chimie et l'astronomie des branches secondaires. Si l'on choisit comme branche principale une langue, l'histoire, l'histoire naturelle ou la géographie, on ne demande que deux branches secondaires ; si l'on choisit les mathématiques ou la physique, on demande trois branches secondaires. Ceux qui ont passé le *Skoleembedsexamen* sont admis comme professeurs aux lycées.

Il y a encore dans les Facultés des lettres et des sciences mathématiques et naturelles, des examens spéciaux qui roulent sur une science choisie par le candidat et les branches spéciales de cette science. Ils comprennent des épreuves écrites et orales. Les examens de physique ou de mathématiques donnent droit d'être employé aux lycées comme professeur supérieur. Le même droit est acquis par les autres *Magisterkonferenser* et par l'examen de l'École polytechnique, si le candidat passe un examen supplémentaire.

Comme les candidats peuvent quitter l'épreuve écrite sans la terminer, et qu'il leur est loisible de se retirer si cette épreuve — sans être refusée — donne un résultat qui ne les satisfait pas, et qu'ils ont enfin la permission d'abandonner l'examen oral avant d'avoir été examinés dans toutes les branches, il est assez rare qu'il y ait des refus, soit pour l'épreuve écrite (c'est-à-dire que les candidats ne soient pas admis à l'examen oral), soit pour l'épreuve orale.

L'examen de théologie a été subi en 1888 par 73 candidats; en 1889, par 64; en 1890, par 61; en 1891, par 61; en 1892, par 76.

L'examen de droit a été subi en 1888 par 63 candidats; en 1889, par 62; en 1890, par 64; en 1891, par 78; en 1892, par 60.

L'examen des sciences politiques a été subi en 1888 par 9 candidats; en 1889, par 8; en 1890, par 7; en 1891, par 7; en 1892, par 14.

L'examen de médecine a été subi en 1888 par 32; en 1889, par 55; en 1890, par 49; en 1891, par 50; en 1892, par 55.

L'examen d'histoire et de philologie a été subi en 1888 par 11 candidats; en 1889, par 7; en 1890, par 12; en 1891, par 20; en 1892, par 10.

Le *Skoleembedsexamen* dans la Faculté des sciences a été subi en 1888 par 1 candidat; en 1889, par 3; en 1890, par 5; en 1891, par 7; en 1892, par 5.

En outre, des examens spéciaux (*Magisterkonferenser*) dans des branches appartenant à la Faculté des lettres ou à celle des sciences ont été subis en 1888 par 2; en 1889, par 4; en 1890, par 10; en 1891, par 8; en 1892, par 8 candidats.

Il faut observer que plusieurs de ceux qui sont immatriculés comme étudiants à l'Université passent leurs examens, dans les sciences mathématiques et naturelles, à l'École polytechnique, et qu'il y en a aussi un assez grand nombre qui se font immatriculer à l'Université pour obtenir un certificat constatant qu'ils possèdent une certaine instruction, mais sans avoir l'intention de subir un examen définitif, puisqu'ils se livrent tout de suite à d'autres occupations. Enfin le chiffre de ceux qui sont détournés par diverses circonstances de la carrière qu'ils avaient songé à suivre est sans doute assez élevé.

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LETTRE DE GREIFSWALD

J'ai à vous signaler un fait assez nouveau dans nos annales universitaires : un professeur français appelé à faire des cours dans une université allemande. M. l'abbé Rousselot, professeur à l'Université catholique de Paris, a bien voulu, sur l'invitation de son ami, M. Koschwitz, notre professeur de langues romanes, faire profiter nos étudiants de ses découvertes dans le domaine de la phonétique expérimentale.

Dans une série de six leçons de deux heures chacune, il a montré comment les problèmes que se posent les philologues sur la nature des articulations, les tendances qui les entraînent dans les directions déterminées, sur la durée, l'intensité, la hauteur musicale des sons et la mélodie du discours, sont sûrement résolus à l'aide de ses appareils.

Pour lui, le son n'est pas un élément fugitif qui s'efface après avoir un instant impressionné notre oreille, c'est une quantité visible et permanente qu'il fixe soit en lui-même, soit par les inscriptions simultanées des mouvements organiques qui le produisent.

A la théorie, M. Rousselot a joint la pratique. Sur son cylindre noirci, il a inscrit les mouvements des lèvres, de la langue, de la poitrine, les vibrations du larynx et du nez, les variations et les vibrations elles-mêmes de la colonne d'air parlante. Il nous a ainsi fait connaître d'une manière précise plusieurs de nos articulations, et préparé la voie aux recherches de dialectologie allemande.

Ses cours ont été suivis non seulement par les étudiants mais encore par des professeurs de nos diverses Facultés.

De nombreuses expériences ont été faites en dehors des cours, et des professeurs étrangers à notre Université y ont pris part.

A l'exemple de notre romaniste, nos germanistes se sont empressés de s'approprier la méthode et de se familiariser avec la pratique des instruments.

Greifswald possède aujourd'hui, comme Paris, son école de phonétique expérimentale.

Nous nous sommes empressés, professeurs et étudiants, de rendre nos hommages selon l'usage académique des Universités allemandes, au célèbre et bienveillant savant français. A plusieurs occasions nous lui avons prouvé que la science et les recherches scientifiques forment un trait d'union fort et durable entre les deux grandes nations.

Dr Stoerk.

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

ORDONNANCE DE MONSIEUR LE PREVOST DE PARIS OU SON LIEUTENANT CONTRE LES ESCOLLIERS ET VAGABONDS COURREURS DE NUICT, POUR LA CONSERVATION DES BOURGEOIS DE CESTE VILLE.

De Par le Roy

Monsieur le Prevost de Paris ou son Lieutenant criminel.

Sur le rapport des commissaires de l'Université de Paris et plainte faicte en la Chambre criminelle du Chastellet du dict lieu, par les habitans de la rue S. Jacques et autres rues adjacentes. Ouy sur ce le Procureur du Roy audict Chastellet : Avons conformement aux ordonnances et reglemens preceddens' cy devant faicts, et publiez : Derechef faict et faisons inhibitions et defences à tous Escolliers et autres prenans le tiltre et noms d'Escolliers, soldats, vagabons et autres personnes sans adveu et de mauvaise vie, de courir et roder, tant de jour que de nuict, par les ruës de la dite Université et ailleurs, avec port d'armes, voller ni exceder aucuns desdits habitans et autres que ce soit. Et où ils seront trouvez saisis despées, poignards, pistolets de pochettes, espadons, bastons à deux bouts et autres armes offensives et deffensives : Estre punis selon la rigueur des Ordonnances : Comme aussi faisons defences à tous les principaux, precepteurs et regens de la dite Université, hostelliers, cabaretiers, loueurs et reloueurs de chambres garnies, de retirer les dites personnes et leurs armes, à peine de cinq cens livres d'amende et de respondre en leurs propres et privés noms et des dommages et intérests des parties interessées. A ce qu'aucun n'en pretende cause d'ignorance, sera la presente ordonnance leue et publiée à son de trompe et cry public par les carrefours de ceste ville et les faux-bourgs, ce faict affichée en la manière accoustumée. Après laquelle publication faicte, en cas de contravention, Enjoignons, tant ausdits habitans qu'autres bourgeois de ceste ville de sortir en la rue avec leurs armes, prendre et constituer prisonniers directement les dits contrevenans pour estre contre eux procédé ainsi que de raison. Et en cas de resistance ou rebellion leur permettons de courir sur les dites personnes, les tirer et coucher avec leurs armes sur les carreaux, sans qu'ils en puissent par cy après être inquietez ny recherches, en quelque sorte et manière que ce soit. Fait et ordonné en la chambre criminelle dudict chastellet le Lundy vingt-quatriesme jour du mois d'octobre mil six cens vingt et deux.

Signé :

D'AGUESSEAU.

DE LESRAT.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

NANCY

Travaux des Facultés en 1891-92. — I. *Situation générale.* La prospérité du groupe nancéien continue de s'affirmer par le nombre croissant des élèves inscrits dans les Facultés : ce nombre s'est élevé, en 1891-92, à 705, au lieu de 681, total de l'année précédente. La répartition des étudiants était la suivante : *Droit*, 203 (au lieu de 202); *Médecine*, 187 (au lieu de 170); *Sciences*, 121 (au lieu de 122); *Lettres*, 112 (au lieu de 115); *Ecole supérieure de pharmacie*, 82 (au lieu de 72); soit le mouvement suivant pour chaque Faculté : Droit, + 1 ; Médecine, + 17; Pharmacie, + 10; Sciences, — 1; Lettres, — 3.

II. *Vœux des Facultés.* Le conseil général des Facultés émet le vœu que le crédit qui lui est alloué pour les services communs soit porté à 80 000 francs, en vue de pourvoir aux besoins les plus urgents de la bibliothèque universitaire. Il a, d'autre part, approuvé en se les appropriant les vœux particuliers suivants des diverses Facultés : 1° *Droit :* nomination d'un ou de deux agrégés supplémentaires, que réclament l'accroissement du nombre des cours et le service des conférences. 2° *Médecine :* création d'un emploi de directeur du laboratoire de bactériologie des cliniques, — renouvellement d'un vœu antérieur en faveur de l'envoi d'élèves boursiers à la Faculté de Nancy. 3° *Sciences :* création, *a*) d'une chaire de chimie industrielle; *b*) d'une 3e chaire de mathématiques; *c*) d'une licence ès sciences appliquées; assimilation, au point de vue du service militaire, des écoles de hautes études industrielles, et particulièrement des écoles de chimie annexées aux Facultés des sciences, aux écoles des hautes études commerciales. 4° *Lettres :* renouvellement de vœux déjà émis les années précédentes : création des conférences suivantes : langue et littérature anglaises, philosophie et pédagogie, littérature française, langue et littérature grecques. Ces vœux se justifient par le fait que les professeurs titulaires des disciplines énumérées ci-dessus n'ont aucun auxiliaire pour les aider à préparer les candidats à la licence et à l'agrégation. 5° *École supérieure de pharmacie :* extension de la circonscription territoriale de juridiction de l'école, en ce qui concerne la réception des pharmaciens de 2e classe.

III. *Statistique particulière des Facultés.* 1. *Droit. Étudiants et inscriptions :* La Faculté de droit a compté 203 élèves en cours d'études, dont 72 originaires de la ville de Nancy, 117 des départements français, 10 d'Alsace et de Lorraine, 4 des pays étrangers. Il a été pris 540 inscriptions trimestrielles, savoir : capacité, 86; 1re année, 151; 2e année, 139; 3e année, 122; doctorat 42. Enfin, 68 étudiants se sont fait inscrire aux conférences facultatives; savoir : 1re et 2e années, 19; 3e, 16; doctorat, 14. *Examens.* Il a été subi 251 examens, suivis de 219 admissions,

soit 87,25 p. 100. Cette moyenne est satisfaisante : il est à remarquer que la proportion des admissions a été un peu supérieure aux examens de baccalauréat et de licence, tandis qu'elle est descendue à ceux de capacité et de doctorat. *Détail des examens :* baccalauréat et licence : 113 candidats, 90 admis (88,94 p. 100); doctorat, 25 cand., 21 ad. (84 p. 100); capacité, 18 cand., 13 ad. (75 p. 100).

Travaux des professeurs. 7 membres de la Faculté ont fait paraître 21 publications.

2. *Médecine. Étudiants.* Le nombre des étudiants inscrits à la Faculté de médecine s'est élevé à 187, dont 172 candidats au doctorat, et 15 candidats à l'officiat. Sur les 172 candidats au doctorat, 139 étaient en cours d'inscriptions et 33 en cours d'examens. Les 139 en cours d'inscriptions se répartissaient ainsi : 1re année, 47; 2e année, 36; 3e année, 30; 4e année, 26. Voici la répartition des 15 candidats à l'officiat : 1re année, 9; 2e année, 1; 4e année, 3; plus, 2 candidats en cours d'examens. La majorité des candidats à l'officiat inscrits en 1re année étaient des aspirants futurs au doctorat, non pourvus encore de leurs deux diplômes de baccalauréat réglementaires. Ne sont pas compris dans l'énumération précédente 10 élèves des écoles de médecine de Reims et de Besançon qui sont venus subir des examens de doctorat à Nancy. Sous le rapport de leur origine, les 187 élèves de la Faculté se classent ainsi : natifs des départements français, 144; Alsaciens et Lorrains, 42; étrangers, 11. (Les pays étrangers étaient représentés : la Belgique par 3 étudiants, le Luxembourg, par 2; l'Allemagne, l'Italie, la Bulgarie, la Roumanie, la Grèce et les États-Unis, chacun par un étudiant.) Ont été admis à l'École de santé militaire de Lyon 4 élèves de Nancy, sur une promotion de 60. A signaler dans l'histoire des étudiants en médecine de Nancy durant la dernière année scolaire la rapidité et le dévouement avec lesquels ces jeunes gens ont concouru à la défense des régions frontières contre l'invasion de l'épidémie cholérique. *Inscriptions.* Il a été pris 431 inscriptions, dont 398 de doctorat et 33 d'officiat : à joindre, 9 inscriptions pour les travaux pratiques facultatifs. *Examens.* La Faculté a fait passer 244 examens, savoir : doctorat, 214; officiat, 11; sages-femmes, 19. Ont été reçus, 10 docteurs, 2 officiers de santé, 4 sages-femmes de 1re classe, 8 sages-femmes de 2e classe. Le détail des examens est consigné dans les tableaux suivants :

1° *Doctorat*

		Candidats.	Admis.
1er examen		53	31
2e examen	1re partie	32	22
	2e partie	33	30
3e examen	1re partie	23	19
	2e partie	19	18
4e examen		15	15
5e examen	1re partie	16	16
	2e partie	13	13
Thèse		10	10
	Totaux	214	174

2° *Officiat*

		Candidats.	Admis.
Fin d'année. .	1er examen. . . .	2	1
	2e examen. . . .	1	1
	3e examen. . . .	0	0
Fin d'études .	1er examen. . . .	3	3
	2e examen. . . .	2	2
	3e examen. . . .	2	2
	Totaux.	11	9

3° *Sages-femmes*

	Candidates.	Admises.
1re classe.	9	8
2e classe.	10	8
Totaux.	19	16

Travaux des professeurs, agrégés, préparateurs et chefs de cliniques. 118 travaux ont été publiés par 27 membres de la Faculté de médecine.

3. *École supérieure de pharmacie. Étudiants.* L'école supérieure a compté 82 élèves au total; mais 17 radiations ayant été prononcées pour divers motifs, le chiffre effectif se réduit à 65, dont 41 pour la 1re classe et 24 pour la 2e. *Inscriptions.* 47 étudiants ont pris des inscriptions, savoir : 1re classe, 34 (1re année, 15, 2e année, 8; 3e année, 11); 2e classe, 13 (1re année, 5; 2e année, 2; 3e année, 6); ces chiffres permettent de constater la décroissance des candidats de 2e classe et l'augmentation, au contraire, de ceux de de 1re; ce double phénomène est constant depuis 1889. *Examens.* 1° *Validation de stage :* 23 candidats se sont présentés et ont tous été reçus (1re classe, 15; 2e classe, 8). 2° *Examens semestriels et de fin d'année :* 1re classe, 39 cand., 29 reçus ; 2e classe, 14 cand., 6 reçus. 3° *Examens définitifs :* 1re classe, 31 cand., 25 reçus; 2e classe, 14 cand., 6 reçus; herboriste de 1re classe, un examen suivi d'ajournement. Il a été conféré 10 diplômes, dont 7 de 1re classe et de 3 de 2e classe.

Travaux des professeurs. 7 membres de l'École ont fait paraître 42 publications.

4. *Sciences. Enseignement.* Au nombre des leçons les plus goûtées, le rapport de l'honorable doyen signale le cours complémentaire de géographie physique professé par le savant M. Thoulet devant un auditoire nombreux et sympathique. Il faut noter, dans un autre ordre d'idées, la déception éprouvée par la Faculté des sciences, qui, après s'être crue légitimement autorisée à voir créer dans son sein l'enseignement de la chimie industrielle en vertu du legs Giffard, a dû renoncer à cette perspective, à la suite d'un arrangement intervenu entre l'État et les héritiers du donateur. En revanche, les cours industriels organisés depuis quatre ans à l'Institut chimique attirent un nombre toujours croissant d'auditeurs, et la Faculté a pu installer, dans des conditions excellentes, un laboratoire d'études et d'analyse destiné à favoriser l'industrie locale de la fabrication de la bière.

Etudiants. 121 élèves ont suivi les cours et conférences. Ils se répar-

tissent ainsi : 1° *Boursiers de l'État* : agrégation de mathématiques, 2; de physique, 3; licence mathématique, 1; physique, 5; naturelle, 1; boursiers d'études, 6. Total 18. 2° 1 préparateur, candidat à l'agrégation de physique; 3°, 18 répétiteurs, dont 1 préparant l'agrégation de mathématiques, 1 celle de l'enseignement spécial, 8 la licence mathémathique, 6 la licence physique, 2 la licence naturelle; 4° 9 maîtres du ressort, dont 2 candidats à l'agrégation mathématique, 1 à l'agrégation physique, 3 à la licence mathématique, 3 à la licence naturelle; 5° 39 élèves libres, savoir : candidats à l'agrégation de mathématiques, 3; à celle de physique 3, à la licence mathémathique, 7; à la licence physique, 6; à la licence naturelle, 5; élèves des cours de chimie industrielle, 15; élèves des cours de chimie agricole, 36.

En résumé : 28 étudiants suivaient les cours de mathématiques, 27 ceux de physique, 11 ceux des sciences naturelles, 19 les cours de chimie industrielle, 36 ceux de chimie agricole.

Concours. Un élève de la Faculté a conquis le titre d'agrégé des sciences mathématiques (classique); 1 autre le même titre pour l'enseignement spécial; 2 ont été reçus agrégés de physique (classique); 1 a été admis au même titre pour l'enseignement special.

Examens. Licence. 17 candidats se sont présentés, dont 10 pour les mathématiques, 4 pour la physique, 3 pour les sciences naturelles. Le chiffre des réceptions a été respectivement de 6, 2 et 2. 2° *Baccalauréat* : 344 candidats se sont présentés, dont 249 au baccalauréat complet, 62 au restreint, 33 au baccalauréat lettres-mathématiques. Les réceptions ont été respectivement au nombre de 130 (52 p. 100), 37 (59 p. 100), et 15 (45 p. 100). Le diplôme de chimiste institué par la Faculté a été décerné à 2 étudiants.

Travaux des professeurs. 56 publications ont été données par 16 membres de la Faculté.

5. *Lettres. Enseignement*. La Faculté des lettres n'a pas rompu avec les cours publics : ceux-ci ont réuni un auditoire considérable, qui s'est élevé parfois jusqu'à 300 personnes. A noter l'enseignement nouveau donné à la Faculté des lettres par M. le professeur May, de l'école de droit, et portant sur le droit privé des Romains.

Etudiants. La Faculté a compté 112 élèves, ainsi répartis : 1° Candidats à l'agrégation, 44, savoir : philosophie, 7; grammaire, 18; histoire, 10; langues vivantes, 9; 2° Candidats à la licence, 47, savoir : lettres, 17; philosophie, 5; histoire, 4; langues vivantes, 17; étudiants en droit candidats à la licence, 4; 3° Étudiants n'aspirant à aucun grade, 21.

Examens. 1° *Doctorat*. Le diplôme de docteur a été conféré à M. l'abbé Eug. Martin, ancien élève et licencié de la Faculté de Nancy, dont la thèse française sur l'Université de Pont-à-Mousson (1572-1768) a été justement remarquée. 2° *Licence*. 33 candidats se sont présentés (lettres, 11; histoire, 4; philosophie, 6; langues vivantes, 12) : 18 ont été reçus; 3° *Baccalauréat : ancien programme*, 1re partie : 15 inscrits, 8 reçus; 2e partie : 108 inscrits, 61 reçus; *Nouveau régime* : 1re partie : 357 candidats, 189 admis; 2e partie : 99 candidats, 58 admis; *enseignement secondaire moderne*, 41 candidats, 17 reçus. *Agrégations*. 5 élèves ou anciens élèves de la Faculté ont conquis le titre d'agrégé, savoir : histoire, 3; allemand, 2. En outre, 3 élèves de la Faculté ont été investis du certificat d'aptitude à l'enseignement de l'allemand.

Nous devons signaler en finissant la création, auprès de la Faculté des lettres de Nancy, d'une chaire d'histoire de l'Est de la France. Cette création est due à des allocations diverses, dont voici le détail : Contribution de l'État, 3 000 francs ; du Conseil municipal de Nancy, 1 100 francs ; du Conseil général de Meurthe-et-Moselle, 1 100 francs ; du Conseil général des Vosges, 200 francs ; de la Société des Amis de l'Université, 600 francs ; Le cours, confié à M. le professeur Pfister, a été ouvert le 12 novembre 1892. — *Travaux des professeurs.* 6 professeurs de la Faculté des lettres ont fait paraître 19 publications.

ALLEMAGNE

Résultats comparés de l'application des nouveaux plans d'études dans divers États allemands. — On trouve dans le dernier volume paru des « *Jahresberichte ueber das hæhere Schulwesen* » (Conrad Rothwisch) des chiffres intéressants qui se rapportent au gain et à la perte des diverses matières de l'enseignement secondaire, tels que ces éléments ressortent de l'horaire nouveau appliqué en vertu du programme d'avril 1892. Les matières étudiées sont l'instruction religieuse, les langues mortes, l'allemand, les langues vivantes (anglais et français), l'histoire et la géographie, les mathématiques, les sciences physiques et naturelles ; enfin le dessin et l'écriture.

Quant aux pays allemands qui ont adopté la réforme, — en dehors de la Prusse où elle a force de loi, — ce sont jusqu'ici les royaumes de Bavière, de Saxe et de Wurtemberg. Bien que cette Revue ait déjà fait connaître en détail les modifications de l'horaire hebdomadaire des collèges prussiens, il importe de replacer le résumé de cet horaire en face de celui des autres États, pour obtenir un tableau complet des résultats comparés de la réforme. Pour chaque pays, le total des heures affectées aux divers enseignements avant 1892 est placé en regard du total actuel.

	PRUSSE.		BAVIÈRE.		SAXE.		WURTEMBERG.	
	Nouveau régime.	Ancien régime.	Nouveau régime.	Ancien régime.	Nouveau régime.	Ancien régime.	Nouveau régime.	Ancien régime.
	heures.	heures.	heures.	heures.	heures.	heures.	heures.	heures.
Religion.	19	19	18	18	20	21	18	20
Allemand	26	21	27	26	25	23	24	22
Latin.	62	77	65	73	71 à 73	78	81	90,5
Grec.	36	40	36	36	40 à 42	40 à 42	40	42
Français.	19	21	19	8	18	20	18	16
Histoire	26	28	16	16	29	31	24	26
Géographie. . . .			9	10				
Mathématiques. .	34	34	33	31	33	34	33	30,5
Physique.	10	8			15	16	14	9
Histoire naturelle.	8	10	5	0				
Écriture.	4	4	4	9	3	3	4	6
Dessin.	8	6	4	0	4	4	7	0
TOTAUX. . .	252	268	228	227	258 à 262	270 à 272	263	262

Il n'est pas tenu compte dans ce tableau des heures de musique et de gymnastique, dont la répartition est variable : dans certaines classes et dans des conditions données, la musique est facultative.

Il est aisé d'établir maintenant, pour chacune des matières énumérées, la perte et le gain respectifs dans les quatre États.

1° **Prusse.** *Perdent :* le latin 15 heures; le grec 4; le français, 2; l'histoire et la géographie, 2; l'histoire naturelle, 2. Total : — 25 heures. *Gagnent :* l'allemand, 5 heures; la physique, 2; le dessin, 2. Total : + 9. Abaissement de l'horaire = 16 heures.

2° **Bavière.** *Perdent :* le latin, 7 heures; la géographie, 1; l'écriture, 5. Total, — 13. *Gagnent :* l'allemand, 1 heure, le français, 2; les sciences mathématiques et physiques, 2; l'histoire naturelle, 5; le dessin, 4. Total, + 14. Élévation de l'horaire = 1 heure.

3° **Saxe.** *Perdent :* la religion, 1 heure, le latin de 5 à 7; le français, 2; l'histoire et la géographie, 2; les sciences physiques et naturelles, 1. Total, — 12 à 14. *Gagne :* l'allemand, 2 heures. Abaissement de l'horaire = 10 à 12 heures.

4° **Wurtemberg.** *Perdent :* la religion, 2 heures; le latin, 9 h. 1/2; le grec, 2; l'histoire et la géographie, 2; l'écriture, 2. Total, — 17,5. *Gagnent :* l'allemand, 2 heures, le français, 2; les mathématiques, 2 h. 1/2; les sciences physiques et naturelles, 5; le dessin, 7. Total, + 18,5. Élévation de l'horaire, 1 heure.

Pour se rendre compte de la véritable révolution accomplie dans les programmes des gymnases wurtembergeois, il faut remarquer que ces gymnases sont des établissements à 10 années d'études (au lieu de 9, chiffre normal en Allemagne), et que le tableau ci-dessus ne fait pas entrer en ligne de compte la 1re année inférieure, pour rendre la statisque uniforme. En réalité, le latin occupait dans l'ancien horaire wurtembergeois 102 heures 1/2 par semaine, et les élèves en commençaient l'étude dès la 10e. Désormais cette classe en est exempte; d'où il résulte que la diminution effective du total des heures de latin est de 21 h. 1/2. Malgré cela, le Wurtemberg consacre encore, sous le régime nouveau, plus de temps à la langue latine que celle-ci n'en possédait, sous le régime ancien, dans aucun État allemand. Observons néanmoins que les horaires des quatre royaumes coïncident sensiblement dans leurs points essentiels, et qu'il a été porté partout un remède sérieux au surmenage, qui n'était pas un vain mot dans les gymnases allemands.

Berlin. — *Le Realgymnase Falk en* 1892-93. Nous devons à la bienveillante communication de l'honorable directeur de cet établissement, M. le Dr Th. Bach, les renseignements que l'on va lire, et qui sont extraits du compte rendu annuel, de ce que nous appellerions (improprement d'ailleurs), le palmarès du Realgymnase. Il est impossible, en parcourant ces sortes de publications, pleines de faits et de chiffres instructifs, de ne pas faire un retour mélancolique sur la pauvreté et le vide des palmarès de nos lycées, où l'on ne trouve, en dehors de l'énumération des prix et accessits, que des harangues officielles, d'un mérite littéraire assurément incontestable, mais d'un intérêt pédagogique en général médiocre.

Le compte rendu que nous avons sous les yeux s'ouvre par l'horaire hebdomadaire des classes du Realgymnase proprement dit et des 3 années préparatoires (*Vorschule.*) Le cycle complet des études, non com-

prise l'école préparatoire, est de 9 années; les totaux qu'on va lire embrassent tout l'ensemble des classes, soit 12 années (9 + 3 prép.).

Voici la somme des heures consacrées par semaine à chacune des matières de l'enseignement :

1° *Enseignements fondamentaux :* Religion, 38; allemand, 80 (y compris 20 h. consacrées à des récits historiques dans les 3 années préparatoires); latin (de la VIa à l'ober-Ia), 80; français (de la IVa à l'ober-Ia), 80; français (de la IVa à l'ober-Ia), 54; anglais (de l'unter IIIa à l'ober-Ia), 33; histoire et géographie, 49; calcul et mathématiques, 99; histoire naturelle (de la VIa à l'unter-IIa), 24; physique (de l'unter IIa à l'ober Ia), 15; chimie et minéralogie (mêmes classes que la physique), 8; écriture (classes primaires, VIa et Va), 20; dessin (de la Va à l'ober-Ia), 28. Total pour les enseignements fondamentaux, 528 heures par semaine.

2° *Enseignements accessoires :* Musique, 19 heures, gymnastique, 48. (Pour mémoire, enseignement religieux israélite, 6 heures.) Total pour tous les enseignements, 595 heures par semaine. Il y faut joindre 13 heures facultatives, savoir : latin en Ia et en ober- IIa, 2 heures par semaine pour les candidats à l'Université; chimie, en ob. Ia et unt-IIa, 2 heures; manipulations de laboratoire, en unt-IIa, 2 heures; botanique, histoire naturelle, zoologie, respectivement, 1 h., 1 h. et 2 h. (Ia et IIa); escrime (unt-IIIa), 2 heures; exercices gymnastiques préparatoires, pour les élèves de VIa, 1 heure. Le total général des heures consacrées par semaine aux enseignements de toute nature est donc de 614.

Il nous est impossible de reproduire, ni même de résumer ici les comptes rendus affectés à chaque classe et à chaque nature d'enseignement. Il suffit de savoir que l'on y trouve méthodiquement énumérés les auteurs expliqués, les lectures faites en classe ou à domicile, les cours professés, le nombre et les sujets des principaux travaux écrits qui ont été donnés aux élèves. Nous nous bornerons à relever quelques détails propres à marquer l'originalité de certains enseignements ou de certaines dispositions disciplinaires.

1° *Enseignement de la gymnastique. — Règlementation des jeux.* Le total des heures consacrées à la gymnastique a été porté, dans toutes les classes, de 2 à 3 : il en est résulté un grand progrès. Une heure facultative supplémentaire a été accordée le soir aux élèves qui ont voulu travailler au perfectionnement de leurs aptitudes physiques. Au reste, depuis plus de 10 ans, le Realgymnase Falk a travaillé sans bruit à la propagation des jeux et exercices de plein air, auxquels ont pris part d'une façon régulière tantôt des sections de 200 à 300 écoliers s'exerçant ensemble une heure par semaine, tantôt tous les élèves, au nombre de 800. Malheureusement le champ de courses de l'Hippodrome, concédé gracieusement pour les travaux d'ensemble, et éminemment favorable par ses dispositions et ses entours à la mise en œuvre des jeux, a été occupé depuis et détérioré par une exposition de chevaux. Il a fallu se rabattre sur le terrain de manœuvres de Tempelhof, beaucoup moins bien aménagé et plus exposé aux intempéries.

Des mesures caractéristiques sont édictées par l'autorité du Realgymnase en vue de la pratique des jeux d'hiver, jet de boules de neige et patinage.

On sera peut-être curieux d'en connaître les principales dispositions.

Il est interdit d'user de neige durcie par la gelée, de morceaux de

glace, de boules trop serrées; le lieu du jeu est déterminé, ainsi que la distance qui doit régner entre les deux camps. Le jeu doit cesser immédiatement dès que la cloche des classes se fait entendre; le jet des boules est sévèrement interdit pendant le trajet du terrain de jeu à l'école.

Pour le patinage, d'excellentes directions hygiéniques sont fournies par le règlement officiel. A signaler, à titre de renseignement plein de couleur locale, l'interdiction de profiter des pauses du jeu pour boire de la bière et fumer.

2° *Fêtes scolaires*. Parmi les solennités qui ont égayé la vie scolaire du Realgymnase Falk il faut noter la fête de la rentrée, célébrée dans la salle des Actes, l'inauguration de la saison des jeux (23 mai), les excursions de groupes de 20 à 30 écoliers accomplies pendant les congés de Pentecôte sous la conduite d'un professeur; puis les solennités patriotiques, avec accompagnement de chœurs, de luttes gymnastiques, etc.; enfin la célébration de la fête de Noël et de la fête de l'empereur.

3° *Discipline intérieure*. Le compte rendu officiel de l'année 1892-93 renferme la reproduction de plusieurs indications excellentes de l'autorité ministérielle destinées à développer l'accord nécessaire entre le corps municipal, le corps enseignant et les familles, en vue d'assurer la direction et la surveillance de la conduite et du travail des écoliers. Les membres des corps municipaux sont considérés avec raison, surtout dans les localités d'importance secondaire, comme des espèces de tuteurs officieux dont les efforts doivent se joindre à ceux des maîtres et des parents pour maintenir le bon renom des établissements d'enseignement secondaire et veiller au développement intellectuel et moral des élèves. Ce sont-là des vues excellentes, dont l'application devrait être poursuivie en tous pays, et qu'il nous a semblé utile de mettre sous les yeux du lecteur. La solidarité des générations d'un même pays ne saurait s'affirmer trop haut; et l'on devrait partout se persuader que l'éducation de la jeunesse est un bien commun, dont nul ne peut se désintéresser sans inconvénient pour l'école et pour la patrie.

4° *Travail manuel*. Depuis 1887, le Realgymnase Falk a établi dans ses murs un enseignement des travaux manuels conforme au programme de la commission centrale de Berlin qui est placée sous le haut protectorat de S. M. l'impératrice Frédéric. Ces travaux, destinés à développer l'adresse des enfants et à former un utile contrepoids à la tension d'esprit qu'exigent les études, sont gradués d'après les âges. Au bas de l'échelle, ce sont de petits ouvrages de cartonnage; puis vient le travail du bois; celui du fer est exclu. Le temps consacré à ces travaux, qui sont plutôt d'utiles récréations, est de 1 h. 1/2 par séance; il y a un minimum de deux séances par semaine. Les frais, assez peu élevés, se montent à 5 ou 6 marks par trimestre, en dehors de l'écolage normal.

GRANDE-BRETAGNE ET COLONIES ANGLAISES

Irlande. L'éducation des jeunes filles. — Un intéressant tableau des débuts et des progrès de l'enseignement des jeunes filles en Irlande est tracé par un témoin oculaire, qui signe E.-M. Jebb, dans le journal anglais d'*Éducation*. La première tentative faite en Irlande pour créer un enseignement supérieur à l'usage des femmes date de 1866 : à cette époque se fonda, à Dublin, Alexandra-College. Le programme de la

nouvelle institution, calqué sur celui de ses deux sœurs aînées, Bedford College et Queen's College, comportait des classes hebdomadaires ou bi-hebdomadaires, faites par des professeurs compétents, et comprenait, outre l'enseignement étendu de la littérature anglaise, de l'histoire et des langues vivantes, deux matières alors nouvelles, le latin et les mathématiques. Mais les premiers résultats obtenus à Alexandra-College furent extrêmement médiocres. On se heurtait, en effet, en Irlande, à une très grosse difficulté : « Faute d'argent, c'est peine nonpareille », et il paraît qu'en ce temps-là la première économie que réalisât un père de famille irlandais gêné dans ses affaires consistait à supprimer l'instruction de ses filles.

A l'absence de l'aisance générale se joignaient les scrupules religieux : Alexandra-College, fondation protestante, attirait peu les jeunes filles catholiques, dont un très petit nombre figurent sur les premières listes d'inscriptions du collège. Enfin, les jeunes élèves, si peu nombreuses, étaient, en outre, mal préparées à suivre le plan des études. Loin donc de pouvoir assurer un bon recrutement des classes par l'organisation d'examens d'entrée, comme cela se pratique normalement dans les écoles anglaises du degré supérieur, il fallut d'abord instituer des cours préparatoires extrêmement élémentaires. On avait pu constater que les élèves d'Alexandra témoignaient d'une ignorance quasi générale des premiers principes de l'orthographe, de la grammaire et du calcul.

Au bout de dix à quinze ans d'efforts persévérants, Alexandra College prit meilleure figure : l'établissement rendait des services réels, voyait croître sa popularité dans le pays, et possédait des élèves moins ignorantes, sinon encore très assidues. L'institution d'examens spéciaux pour les femmes à Trinity College et la mise en vigueur des dispositions de l'Acte relatif à l'enseignement secondaire (*Intermediate education Act*), firent naître quelque émulation. On vit alors à Alexandra College, au rapport du témoin dont nous résumons les impressions, deux catégories d'élèves : les unes, en minorité, se préparaient à passer des examens; quant aux autres, livrées trop complaisamment à l'apathie native de leur race, elles admiraient, avec la bonté d'âme et la générosité irlandaises, leurs condisciples plus zélées, mais se souciaient peu de les imiter. La majorité se contentait donc de passer nonchalamment d'une classe à la classe supérieure, travaillant, au gré de ses préférences et dans la mesure de ses forces, le français, l'allemand, la littérature anglaise, la musique; quant aux élèves les plus studieuses, elles se livraient à la résolution de problèmes renfermant des équations du premier degré, et lisaient César en s'aidant fortement de traductions juxtalinéaires. Tout cela faisait un ensemble peut-être peu brillant, mais plein de bonne humeur et animé par une camaraderie cordiale.

Toutefois les jeunes aspirantes aux examens supérieurs travaillaient sans entrain et sans grand succès : leur maladresse n'avait d'égale que leur inaltérable persévérance. Notre auteur cite des jeunes filles qui consacraient jusqu'à douze heures par jour à la préparation des concours pour les prix offerts aux meilleures diplômées par Trinity College. Ces concours avaient des programmes peu chargés; mais telle était encore l'imperfection des études féminines en Irlande que rien ne semblait excessif, en fait de surmenage intellectuel, pour se rendre capable de répondre.

Cependant tout ce labeur n'était pas en pure perte; et lorsque le Conseil pour l'éducation secondaire en Irlande (Board of intermediate education for Ireland) eut institué des examens pour les jeunes gens et les jeunes filles au-dessous de 18 ans, avec l'appât de prix de 50, 60 et 70 livres sterlings, on vit succéder à la nonchalance primitive un sérieux mouvement en avant. Les écoles irlandaises retouchèrent leurs programmes, qu'elles s'efforcèrent de mettre d'accord avec les exigences des examens nouveaux, et s'occupèrent de former des professeurs capables. Dès lors les collèges de jeunes filles purent se recruter dans une population scolaire normalement préparée, et l'affluence s'accrut de ce fait que les catholiques étaient désormais, grâce à l'Acte d'éducation, investis du droit de former des collèges de leur confession.

Le stimulant le plus énergique du progrès de l'enseignement féminin fut, à coup sûr, la fondation de l'Université royale d'Irlande, en 1881. Pour la première fois, une Université ouvrait ses portes aux femmes désireuses de poursuivre des études supérieures. La première bourse de l'Université fut accordée, au concours, à une Irlandaise catholique; et, depuis ce temps, nombre de jeunes filles du pays ont victorieusement démontré tant leur aptitude à l'enseignement supérieur que leur capacité professorale. Maintenant le niveau des études féminines s'est grandement élevé, et cela, encore une fois, sous l'impulsion de l'Université royale. Néanmoins on le considère comme notablement inférieur à celui des collèges anglais similaires, et l'on semble attendre le progrès définitif du concours espéré de l'Extension Universitaire.

COLONIES ANGLAISES

L'Université de la Nouvelle-Zélande. — Cette Université a atteint sa majorité en 1892 : le compte rendu de son activité durant la précédente année scolaire nous donne l'impression d'une prospérité réelle, du moins en ce qui concerne le chiffre des inscriptions et des examens. Il resterait à apprendre quelle est la nature des études préparatoires à ces examens, par qui l'enseignement est donné; en un mot, quelles sont et l'organisation et la valeur scientifiques des « Collèges » qui tiennent lieu de Facultés aux Universités du type anglais. Malheureusement, nous n'avons aucun document relatif à l'enseignement dans la statistique que publie l'*Educational Times*.

En 1891, 782 personnes ont subi des examens devant l'Université de la Nouvelle-Zélande, et ce chiffre s'est élevé à 903 en 1892. On comptait 408 candidats pour l'examen d'immatriculation, 210 pour les deux séries du premier degré (baccalauréat ès sciences, baccalauréat ès arts, etc.); 36 pour les « honneurs » de la Faculté des Arts; le reste est formé par les aspirants aux diplômes supérieurs, et aux brevets de capacité donnant droit à l'exercice des professions juridique et médicale. On note, en 1892, 48 personnes, dont 12 femmes, ayant passé avec succès les examens du premier degré, et 130 étudiants ayant régulièrement pris part aux exercices et épreuves d'une année complète d'études. La proportion des étudiants réguliers est considérable, par rapport au chiffre relativement peu élevé de la population de la colonie, qui comprend, d'ailleurs, assez peu de personnes disposant de quelques loisirs. La valeur des diplômes de bachelier et des diplômes supérieurs conférés par l'Université de la Nouvelle-Zélande est garantie par ce fait que les épreuves sont

dirigées par des examinateurs venant de la mère-patrie, et dont plusieurs jouissent d'un légitime renom dans leur spécialité.

Bien qu'en règle générale les candidats aux divers diplômes soient astreints à prouver qu'ils ont suivi les cours des collèges affiliés à l'Université, dispense est accordée à ceux qui sont en cours d'étude ou d'apprentissage pour subvenir à leur existence et à ceux dont le domicile est éloigné de plus de 10 milles d'un collège. Ces deux catégories de candidats doivent néanmoins se faire inscrire sur les registres des collèges pour être admis à subir les examens.

CHINE

Examens chinois. — Le journal de Shang-Haï fournit des détails curieux sur la récente session triennale des examens pour le grade civil ou militaire de *Hsiu-ts'ai*. On sait l'importance énorme attachée par les Chinois au titre de lettré; aussi rend-on, dans les villes et les villages, des honneurs extraordinaires aux candidats, — assez peu nombreux en général, — qui subissent leurs examens avec succès. Dans l'occasion qui nous occupe, on signale parmi les vainqueurs un candidat de 14 ans, et un autre de 76. Ce dernier concourait depuis l'âge de 20 ans, et n'a, paraît-il, réussi cette fois que grâce à la pitié du président du concours. On relève, à titre de curiosité, que, pour la première fois, les examinateurs chinois ont posé des questions d'arithmétique à la mode européenne. Deux problèmes étaient donnés, dont l'énoncé paraîtra peut-être significatif, surtout si l'on considère les résultats obtenus à l'examen, tels qu'on les verra tout à l'heure. 1er *problème :* Calculer la surface d'une sphère, ayant 18 pouces de diamètre. 2e *problème :* Si l'on embarque 8 000 *piculs* de riz, à 13 *taels* le picul, et que le fret soit payé en nature, sur le pied de 2 taels 1/2 par picul, combien devra-t-on dépenser de riz pour le fret? Il y avait 10 000 candidats dans la préfecture de Tungch'ang; *un seul* a essayé de résoudre les problèmes, et encore le président du concours l'a rebuté en le qualifiant de présomptueux ignorant. Là-dessus, un nombre considérable de jeunes Chinois se sont présentés chez les résidents européens, en vue de se procurer des manuels d'arithmétique qui leur permettent de faire des réponses plus satisfaisantes.

AMÉRIQUE DU NORD

ÉTATS-UNIS

Cambridge (Massachusets). — *École supérieure de jeunes filles.* Le programme des études et des travaux de cet important établissement pour l'année 1892-93 remet sous nos yeux le type d'un des meilleurs collèges du Nouveau-Monde destiné à l'enseignement féminin. Les citations caractéristiques qui servent d'exergue au compte rendu officiel de cette grande maison en marquent bien le caractère et l'esprit; relevons-en deux au hasard : « Le principe essentiel de l'éducation n'est pas l'enseignement; c'est l'affection » (Pestalozzi); — « Science sans intelligence est de nul usage; à quoi bon allumer des flambeaux nouveaux pour des aveugles? (R. H. Quick.) Sous l'invocation de ces maximes, Cambridge School se propose « de donner une instruction substantielle et bien ordonnée aux jeunes filles et aux jeunes femmes. » La direction est aux mains de M. Arthur Gilman; l'enseignement est confié

à des professeurs spécialement préparés à remplir la mission dont ils sont investis, plusieurs sont en même temps chargés de cours à l'Université Harvard. Par suite de la répartition des élèves entre les divisions et du nombre des maîtres, il est possible d'avoir des classes peu nombreuses, les seules où l'on puisse faire une besogne utile.

On admet seulement, à Cambridge, à suivre les cours les plus élevés (*higher departement*) les jeunes filles réellement prêtes à un travail sérieux et à une application suivie, non celles qui voudraient simplement prendre un grade ou un diplôme par vanité ou pédantisme.

Les salles de classe sont ouvertes l'après-midi, et les élèves y peuvent recevoir tous les éclaircissements désirables pour leurs travaux. Le principe de l'école est de réduire au minimum la somme de la besogne à faire à domicile, et de laisser aux professeurs compétents la direction du travail.

La matinée est consacrée tout entière aux classes et cours réguliers; mais, tous les après-midi, il est loisible aux familles des élèves de conférer avec les professeurs dans l'enceinte de l'école.

Une importance capitale est attachée à l'enseignement de l'histoire et de l'anglais, considérés comme moyens de cultiver le goût et de discipliner l'intelligence. Les travaux de composition anglaise et littérature sont dirigés par un professeur de langue et littérature anglaises de l'Université Harvard. La lecture à haute voix est aussi l'objet de soins particuliers, et considérée à juste titre comme un puissant auxiliaire de l'enseignement littéraire. Le professeur d'élocution de l'Université Harvard a pour mission de dresser les jeunes filles à poser leur voix et à lire avec naturel. Tous les exercices écrits, rédigés en anglais, sont soigneusement critiqués au point de vue de la correction et de l'élégance, et considérés comme des adjuvants de la composition anglaise proprement dite.

Répartition des Études. Les élèves de Cambridge sont réparties, suivant leur âge et leur force, en deux sections ou « départements », le le département préparatoire (8 à 12 ans) et le département académique (12 à 20 ans).

Les matières de l'enseignement se divisent comme suit entre les deux sections : 1° *Préparatoire :* lecture, écriture, orthographe, éléments des sciences, arithmétique, géométrie, chant, dessin. A joindre, le français et l'allemand : l'une de ces deux langues peut être étudiée sans augmentation des frais de scolarité; mais il est dû un supplément, si l'on apprend plus d'une langue étrangère. L'étude de la géographie embrasse le tracé et la lecture des cartes. Les exercices pratiques de lecture anglaise à haute voix sont obligatoires. 2° *Académique :* lecture, écriture, orthographe; grammaire et rhétorique anglaises; composition en anglais; français, allemand, latin. A joindre les exercices obligatoires de lecture à haute voix, le dessin, l'histoire de l'Angleterre et des États-Unis, la physiologie, la psychologie, la géographie physique, l'arithmétique, l'algèbre et la géométrie, l'astronomie, la physique et la chimie. Les leçons élémentaires d'histoire grecque et romaine sont complétées par la lecture de livres appropriés.

Des cours spéciaux d'histoire de la littérature anglaise, ainsi que l'explication raisonnée d'auteurs anglais et américains, font partie du programme de la section académique. Les élèves de cette section peu-

vent étudier, sans frais supplémentaires, deux des langues anciennes ou étrangères prescrites; l'étude d'une langue de plus comporte une augmentation de prix.

La section académique a pour couronnement le *cours classique*, préparatoire à l'enseignement des collèges de l'Université. Ce cours comprend l'étude de l'allemand, du français, de l'histoire, du grec et du latin; on y enseigne en outre la littérature anglaise, les sciences mathématiques et physiques, ainsi que l'astronomie. Des leçons d'histoire de l'art sont données dans toutes les classes de la section académique; une riche collection de reproductions photographiques, dessins, moulures, gravures est mise à la disposition des élèves.

Les jeunes filles qui ne se proposent pas de suivre plus tard les cours de l'Université sont autorisées à prendre part aux classes du cours classique en tout ou en partie. Celles qui se vouent à une branche spéciale des sciences peuvent recevoir, outre l'enseignement scientifique prévu au programme, des leçons de géographie physique, de botanique, de physiologie, de psychologie, etc. Sur leur demande, les élèves peuvent obtenir la permission de visiter les musées et collections de l'Université.

Le programme complet des classes pour 1892-93 donne le détail des exercices, livres adoptés, devoirs prescrits à tous les degrés de l'enseignement de l'école. Il nous est naturellement impossible de reproduire ici ce programme par le menu. Nous y relevons seulement quelques indications propres à donner idée de l'esprit et de l'étendue de plusieurs enseignements.

En ce qui concerne l'étude des sciences, le programme insiste sur l'importance des mathématiques au point de vue de l'acquisition de l'esprit de recherche, de l'habitude du raisonnement serré et de l'amour du vrai. Il importe donc moins de développer la connaissance des formules que la justesse de l'esprit. Pour les sciences physiques et naturelles, elles doivent être considérées comme le complément indispensable d'une éducation libérale : la puissance de leurs méthodes, la portée et la beauté de leurs lois seront mises constamment en lumière, en vue d'étendre et d'enrichir les facultés d'attention et de curiosité scientifique.

Le but de l'étude des langues vivantes étant la pratique, les leçons de choses et la conversation seront le fonds même de l'enseignement: on y joindra les exercices de traduction écrite, thèmes et versions. Parmi les textes prescrits pour 1892-93, citons, pour l'allemand, *Peter Schlehmil*, l'*Iphigénie* de Gœthe, *Guillaume Tell* et *Marie Stuart* de Schiller, des extraits des *Niebelungen*; pour le français, les principales pièces de Corneille, l'*Andromaque* de Racine, deux livres des fables de La Fontaine, trois comédies de Molière (*Précieuses ridicules*, *Femmes savantes*, *Bourgeois Gentilhomme*); de nombreux extraits des prosateurs contemporains, de valeur très diverse; dans ce programme, Mme de Witt, G. Sand et Mérimée se trouvent côte à côte avec l'auteur de la *Neuvaine de Colette* et quelques autres écrivains de moindre importance.

Il faut louer hautement l'importance attachée à l'enseignement de l'histoire de l'art, dont le programme, au moins en ce qui concerne les arts du dessin est assez étendu. Quant au dessin proprement dit, il doit être uniquement pratiqué d'après nature, les études de paysage et de portrait pouvant être permises aux élèves les plus avancées à titre de distraction.

Ce qui intéresse ordinairement le plus le lecteur européen, c'est la manière dont les collèges américains de jeunes filles entendent et pratiquent l'étude des langues mortes. Le programme du cours classique de Cambridge est instructif sur ce point. D'abord le rédacteur de ce programme ne veut pas que l'on appelle mortes la langue grecque et la langue latine; car il s'agit précisément de montrer aux élèves ce qu'il y a d'éternellement vivant dans les formes d'art, de poésie et d'éloquence dont les classiques nous ont gardé la plus parfaite expression. Les jeunes filles doivent donc être formées à lire couramment les auteurs, de telle sorte qu'elles en puissent goûter la force ou la grâce. Aussi les principaux écrivains des deux langues figurent-ils au programme.

En latin, c'est César, l'*Enéide* de Virgile, six discours de Cicéron, des extraits de Salluste; et, à côté des textes anciens, on étudie les commentaires et les imitations des meilleurs écrivains anglais et américains. Ce rapprochement obligatoire est une très louable pratique, qu'il importait de signaler. Nous la retrouvons dans le programme du grec; nous voyons aussi que les élèves sont exercées à faire, dans les deux langues, des thèmes et des versions. Les principaux textes grecs inscrits au programme sont : Homère, *Iliade* et *Odyssée* (quatre livres de chaque poème) et Xénophon (*Anabase* et *Helléniques*). Le choix des auteurs est peut-être ici un peu restreint et exclusif.

On ne peut quitter Cambridge-School sans relater quelques détails matériels concernant soit les frais de l'instruction qui s'y donne, soit les moyens imaginés pour remédier à l'isolement des jeunes filles dont les familles n'habitent point à portée du collège.

Toute inscription d'élève doit être faite pour une durée ferme d'un an, et les parents s'engagent à ne pas retirer leurs filles avant l'ouverture des vacances d'été. Les frais d'études sont établis conformément au tarif suivant :

Section préparatoire : 100 dollars par an; pour deux langues ajoutées à l'anglais, 125 dollars.

Classes supérieures : 150 dollars par an; pour deux langues supplémentaires, 175 dollars.

Cours classique (les deux dernières années) : 175 dollars par an.

Cours spéciaux supplémentaires : Anglais ou histoire, 50 dollars; allemand ou français, 55 dollars; mathématiques, 60 dollars; latin, grec, ou sciences, 65 dollars, cours spécial destiné à l'étude des grandes galeries artistiques de l'Europe : 25 dollars.

L'année scolaire s'ouvre la semaine qui suit le dernier vendredi de septembre et se termine vers le milieu de juin. La durée du temps consacré aux classes s'étend de 9 heures du matin à 1 h. 1/2 après-midi, excepté pour les jeunes filles au-dessous de 12 ans, qui sont congédiées de meilleure heure.

La vie de famille à Margaret-Winthrop-Hall. — L'organisation de la maison de famille de Winthrop-Hall, annexée à Cambridge-School, est absolument originale. Les jeunes filles qui, moyennant une pension annuelle de 900 dollars, y reçoivent le vivre et le couvert, sont placées sous l'autorité toute maternelle d'une directrice, et y jouissent des agréments du *home*, avec l'indépendance assurée à toutes les personnes de leur âge et de leur condition aux États-Unis. Elles y prennent l'habitude des bonnes manières, s'initient au gouvernement domestique. Il leur est

permis de suivre les conférences intéressantes, les concerts et autres distractions honnêtes offertes par la ville voisine de Boston : leur résidence reçoit d'ailleurs la visite de toutes les personnes éminentes qui se rendent à l'Université Harvard, soit en mission pédagogique, soit à titre de conférenciers ou de professeurs extraordinaires. Les élèves qui sont en pension dans des familles sont admises également à prendre part à la vie de la maison de Winthrop-Hall : toutes peuvent y recevoir des leçons particulières, avec l'autorisation de leurs familles. Cette annexe n'est pas la partie la moins curieuse de l'ensemble d'institutions d'éducation qui constituent le collège de jeunes filles de Cambridge.

New-York. — *La Faculté de philosophie de Columbia-College en* 1891-92. Cette importante Faculté n'a pas compté moins de 124 étudiants dans la précédente année scolaire, 4 femmes faisaient partie de ce total dans lequel sont compris aussi 5 élèves ou gradués d'Universités européennes ou asiatiques, savoir : Kœnigsberg, 1; Hambourg, 1; Francfort, 1, Beyrouth (Syrie), 1; Jassy, Zurich, Munich, 1 chacune. Il a été délivré 52 grades ou diplômes : 1° *Bacheliers*, ès arts, 30; en philosophie, 4; ès sciences, 2; ès lettres, 1; en droit, 1; en théologie, 3; en agriculture, 1; 2° *licenciés*, ès arts, 5; ès sciences, 2; 3° *docteurs*, en philosophie, 2; en pédagogie, 1. Sur ces 52 gradués, 5 possédaient plus d'un diplôme.

Organisation de la Faculté. — Les étudiants de la Faculté de philosophie et lettres de Columbia-College ont la liberté de suivre, outre les cours réguliers de philosophie, philologie et littérature, ceux de la Faculté de droit, des sciences politiques, des mathématiques, et des sciences naturelles. Une partie des cours de la Faculté est ouverte au public, hommes et femmes moyennant le versement d'un droit fixe; d'autres cours sont fermés et réservés aux seuls étudiants immatriculés. La qualité de simple auditeur de la Faculté ne confère aucun droit à un grade universitaire.

Sont admis sans droit d'inscription, et sur l'approbation du président de Columbia College, à titre d'étudiants réguliers, les étudiants inscrits dans les divers séminaires de théologie de New-York, dans les écoles d'art et au Musée métropolitain d'art de cette ville. Inversement, les étudiants de la Faculté de philosophie sont admis gratuitement à l'inscription dans les établissements précités. Il y a deux catégories d'élèves de la Faculté : 1° les candidats aux grades; 2° les élèves qui poursuivent des études spéciales et ne suivent qu'une partie des cours.

Les candidats aux grades académiques doivent avoir suivi le cours complet d'un collège suffisamment réputé au moins jusqu'à la fin de la classe des *juniors*. Les certificats de sortie ou de maturité des établissements étrangers d'enseignement secondaire sont admis comme titres à l'immatriculation.

Les candidats au baccalauréat sont tenus de suivre une somme de cours atteignant au moins 15 heures par semaine durant un an, et doivent, en ce qui concerne la thèse finale, se conformer aux règlements en usage pour la classe des *seniors* dans l'école des arts. Les études de première année de la Faculté de droit sont admises à titre équivalent pour le baccalauréat ès arts.

Les candidats au grade de licencié ès arts et de docteur en philosophie doivent produire leur diplôme de bachelier, et s'astreindre à une

assiduité d'un an pour la licence, de deux ans pour le doctorat. Ils doivent poursuivre l'étude d'un sujet fondamental et d'un sujet complémentaire; mais ne sont pas tenus à un minimum d'heures de cours par semaine.

Il est institué auprès de la Faculté de philosophie de Columbia College 24 places de *fellows* (associés), pourvues d'une dotation de 500 dollars. Ces places, qui sont décernées pour une durée d'un an, ne peuvent être accordées qu'à des candidats irréprochables dans leur conduite, pourvus ou sur le point d'être pourvus d'un diplôme, et notés comme possédant des aptitudes spéciales pour une branche particulière de la science. Les fellows doivent remplir toutes les obligations des candidats au doctorat, s'adonner à des études spéciales sous la direction des professeurs compétents, et fournir la preuve de leur application par la présentation d'une thèse ou d'un mémoire à la fin de leur année de scolarité. Ils doivent résider à New-York, ne peuvent accepter aucune fonction rémunérée sans l'autorisation écrite du président du collège, ni être investis du privilège de fellow pour une deuxième année, à moins de raisons majeures. La réinvestiture ne peut être de plus de deux années.

AMÉRIQUE LATINE

Le *Boletin de Ensenanza primaria* de Montevideo fait connaître la statistique des écoles publiée, pour 1891, par la direction générale de l'instruction publique de l'Uruguay. Il en résulte que ce pays tient actuellement le premier rang pour l'instruction parmi toutes les républiques hispano-américaines.

Pays.	Population	Élèves.	Proportion p. 100.
Uruguay.	706 524	65 621	9
Costa-Rica.	213 785	16 978	7,9
République argentine. .	3 894 995	245 608	6,5
Paraguay	270 000	15 180	5,6
Mexique.	11 000 000	517 200	4,7
Équateur	1 200 000	56 126	4,6
Vénézuela.	2 198 320	99 466	4,5
Chili	2 527 320	108 274	4,3
Nicaragua.	317 187	13 660	4,3
Guatemala.	1 349 233	50 000	3,7
Salvador.	664 513	21 101	3,2
Brésil.	14 002 335	435 997	3,1
Honduras	329 134	9 000	2,7
Pérou.	3 500 000	71 435	2
Colombie	4 460 370	76 307	1,7
San Domingo	610 000	6 000	1
Bolivie	2 300 000	12 000	0,5

E. S.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

M. LAVISSE A L'ÉCOLE MONGE

On sait que M. Lavisse a été le premier à demander que le jour de la rentrée des classes dans les lycées et collèges soit égayé par une fête qui adoucisse aux élèves l'amertume de la fin des vacances et les dispose à aborder gaiement la période de travail. La direction de l'école Monge, s'inspirant de cette idée, a prié M. Lavisse de présider la première fête de rentrée. Pendant que les petits assistaient à une séance de physique amusante, les grands, avec les familles et le personnel de l'établissement, se sont réunis, à deux heures, dans le parloir et ont entendu le discours suivant, après lequel un lunch a été servi :

Messieurs,

Je suis bien aise d'assister à une séance de rentrée. C'est une bonne coutume à établir que de rassembler maîtres et élèves à la première comme à la dernière heure de l'année, et il serait bon d'avoir de temps en temps, au cours de l'année, une réunion générale comme celle-ci. Une maison d'éducation ne doit pas être divisée en étages et appartements dont les locataires se connaissent juste assez pour se saluer dans l'escalier quand ils s'y rencontrent. Elle est une maison à condition d'avoir un commun foyer auprès duquel elle prenne conscience de son unité, de ses idées et de ses traditions.

Si jeune qu'elle soit, l'école Monge a ses traditions. C'est qu'elle a été créée avec des intentions précises, et la volonté d'accomplir une certaine œuvre. Ses fondateurs pensèrent que l'éducation publique ne doit pas obéir à des règles immuables; que si elle demeure, après quelque grande crise nationale, ce qu'elle était avant, ou si elle oublie l'évolution tantôt lente, tantôt rapide — si rapide aujourd'hui — où la société est entraînée, elle élève des hommes pour un temps qui n'est plus. Les conséquences de cette erreur sont graves : une éducation qui se trompe de date verse dans la vie des étrangers qui l'ignorent. Et l'on s'aperçoit alors que les classes dirigeantes, comme on les appelle, ne dirigent plus. Comment dirigeraient-elles en effet, si elles ont été élevées pour le règne de Louis XIV ou même pour le règne de Louis-Philippe?

L'école Monge a donc voulu faire du nouveau, mais quoi de nouveau? A-t-elle renié tous les principes de l'éducation traditionnelle? A-t-elle cru qu'il suffisait pour trouver une religion nouvelle de brûler ce qui avait été adoré et d'adorer ce qui avait été brûlé? Mais cela, c'est facile, trop facile, et ne sert de rien. On ne change pas des esprits par des changements de programme. Vous savez le mot de ce roi de Naples à qui son ministre proposait des couleurs nouvelles pour les uniformes de son armée : « Habillez-les de rouge, dit-il, habillez-les de vert, ils fuiront toujours. » Ce qu'il aurait fallu que ce ministre apprît à ses soldats, c'était à ne pas fuir.

Or précisément ce qu'il faut que nous apprenions à nos élèves, c'est à ne pas fuir, je veux dire à marcher droit aux difficultés de la vie.

Je ne suis à aucun degré un pessimiste, j'aime le présent et j'aime l'avenir, mais nous vous mentirions, mes jeunes amis, si nous vous promettions une vie

facile. Rien n'est facile aujourd'hui et tout sera plus difficile demain. Interrogez, dans toutes les professions, des hommes qui arrivent à l'âge de la retraite. Ils vous diront : « Ah! le commerce, c'était bien beau autrefois! » ou bien : « Ah! l'industrie, quelle belle affaire c'était il y a quarante ans! » Ou bien : « Ah! l'agriculture! Parlez-moi de l'agriculture au temps de ma jeunesse. » Et les trois en chœur : « Au lieu qu'à présent... etc., etc. » Dans les professions qu'on appelle libérales vous entendriez mêmes regrets et mêmes plaintes. Pour parler de celle que je connais le mieux, je crois qu'on avait plus de bon temps à la Sorbonne autrefois qu'aujourd'hui.

La vie de l'homme de lettres et de l'artiste est plus rude qu'elle n'a jamais été. Que d'efforts et quels efforts pour parvenir au succès! Songez à la peine que se donnent les symbolistes, les mystiques, les décadents. Il faut une grande vigueur pour devenir un bon décadent. Même la plus libérale des professions, celle de ne rien faire, se gâte. Si la baisse du revenu de la terre et de l'argent continue, il ne sera pas nécessaire de supprimer le rentier par la dynamite ou ou par la loi : le rentier mourra d'anémie.

Comme les métiers, les devoirs se compliquent et se surchargent. Dans notre démocratie, en ce con fit d'idées, d'intérêts et de passions, à l'heure où la France commence enfin son éducation politique, il faut de solides vertus pour être un citoyen.

Messieurs, si donc nous voulons élever la jeunesse pour l'avenir qui l'attend, nous devons avant tout, par-dessus tout, fortifier en elle l'aptitude au travail, produire et cultiver l'énergie. Et les fondateurs de votre école se sont justement proposé de former des générations énergiques.

Nous devons à deux écoles libres, la vôtre et l'École alsacienne, le grand service d'avoir mis en honneur l'éducation physique. Les hommes de ma génération en ignoraient jusqu'au nom. Je sais bien que j'ai été accusé de dénigrer le temps passé, et pourtant je ne rêve pas, je ne fais que me souvenir, et je me souviens avec une lucidité parfaite, quand je revois ma journée d'écolier : le réveil dans l'air épais des dortoirs étroits et bas, où les lits étaient empilés; la descente en étude, la somnolence des heures matinales; toute la journée, des études, des classes avec les brèves interruptions des récréations sans jeux, dans les cours où nous nous promenions par groupes, la moitié marchant en avant, l'autre à reculons d'un mur à l'autre. La récréation faisait regretter l'étude; comme la promenade, cette insipide flânerie en rangs dans les rues de Paris, faisait souhaiter la faveur de la retenue volontaire du jeudi. Que vous dirai-je encore? La bousculade du lavabo, la toilette du visage à quoi suffisaient quelques gouttes d'eau obtenues à grand'peine de rares robinets; point de grands bains, excepté l'été; des bains de pieds trimestriels, au moment des congés, dans un baquet pour quatre.

En somme, inertie et malpropreté obligatoires. Nous lisions dans les livres les exploits des athlètes antiques, les triomphes d'Olympie : cela nous tenait lieu de gymnastique, comme les baignades spartiates dans l'Eurotas, de grands bains.

J'ai gardé de cette éducation une rancune durable. Ce n'était pas seulement la santé qu'elle compromettait; le corps n'était pas seul à souffrir de ces misères. D'ailleurs, le corps seul, qu'est-ce donc? Une abstraction qui n'est réalisée que par la mort. Une éducation est manquée, si elle n'a pas pour objet le tout de nous-mêmes. C'est ce tout indivisible qui tout entier souffre, si l'on veut abstraire une partie pour la négliger.

Mais il est inutile aujourd'hui de plaider une cause gagnée. Je voulais seulement vous féliciter, Messieurs, d'avoir donné le bon exemple des longues récréations en plein air, des jeux de force et d'adresse, de tous les exercices virils. Vous avez compris que l'éducation physique est aussi une éducation morale. Est-on vraiment un homme, si l'on est pataud, inhabile au maniement de sa personne, essoufflé par une course, pour qui une rivière est un obstacle sacré, un cheval un monstre, le biceps d'un voyou une invite au respect, une

épée un instrument qu'il ne faut pas toucher parce qu'il pique, et si enfin l'obstacle ou le danger trouble le regard et affole le cœur? Le courage est difficile et il est meurtrier à qui n'a point les mœurs et les moyens du courage, le sang-froid, l'œil prompt, la décision rapide, l'adresse et la force.

Mais, Messieurs, il faut aussi, dans l'éducation intellectuelle, faire appel à l'énergie. Il y a toujours eu de très bons maîtres en France; j'ai gardé à presque tous ceux dont je fus l'élève un fidèle souvenir d'écolier reconnaissant. J'ai travaillé beaucoup, mais nous n'étions qu'un très petit nombre de laborieux dans nos grandes classes. Les autres nous regardaient faire. Au-dessous de l'élite dormait une plèbe, où se trouvaient cependant nombre de gentils garçons intelligents. J'en connais encore quelques-uns qui ont très bien fait leur chemin.

Beaucoup plus riches que moi, ils aiment à me rappeler qu'ils étaient les derniers de la classe. J'entends bien ce qu'ils veulent dire, ils ont leur revanche et croient qu'en eux et moi s'est vérifiée cette parole de l'Évangile : « Les premiers seront les derniers et les derniers seront les premiers. » Mais moi, je ne crois pas qu'il soit nécessaire d'avoir fait de mauvaises études pour faire ensuite de bonnes affaires et je sais bien que j'ai dans la vie des joies très grandes et très nobles, qui sont aussi des richesses et je regrette que mes fortunés camarades n'y aient point de part. Je suis convaincu qu'il était possible de leur donner la vie intellectuelle.

Ce n'était pas seulement le trop grand nombre d'élèves qui empêchait le maître de saisir et d'entraîner les esprits. Nos maîtres étaient, il me semble, un peu trop des *magistri*, qui, du haut de la chaire, dictaient des préceptes, ou, s'ils étaient des professeurs d'histoire ou de géographie, prononçaient des discours. C'était l'antique méthode magistrale, dont les lointaines origines remontent au temps où l'autorité, assise en chaire, parlait à des obéissances passives. Elle produisait naturellement l'inertie de l'élève et l'ennui de la classe. Si j'ai beaucoup travaillé, je me suis ennuyé encore davantage. Nous croyons aujourd'hui que le maître doit intéresser toute la classe à son travail, lui faire trouver règles et préceptes, l'habituer au raisonnement, l'amener à la connaissance par l'effort.

. . . .

M. Lavisse termine en ces termes :

Messieurs, nous ne sommes qu'au début de la réforme que nous avons entreprise de notre éducation publique. Nous avons devant nous un long avenir d'efforts! Nous arriverons au but certainement. Il serait injuste de reprocher à l'Université sa lenteur : un si grand corps ne peut ni ne doit précipiter sa marche. Jamais l'Université n'a été mieux dirigée qu'aujourd'hui, mieux recrutée, plus savante, de meilleure volonté, plus libérale. L'esprit de domination et la jalousie corporative, qui lui furent longtemps reprochés, n'existent plus. Elle ne regrette pas son monopole. Elle voit avec plaisir se fonder des maisons libres comme la vôtre : elle s'intéresse aux expériences qui y sont faites, par lesquelles elle contrôle les siennes. En récompense des services rendus par vous, elle vous a unis à elle, mais en respectant votre liberté et votre autonomie. Vous vous en servirez pour cette prudente et constante recherche du mieux qu'elle se propose. Elle ne vous a point pris à sa remorque; elle vous laisse à votre poste d'avant-garde.

Sous ce titre : le *Haut Enseignement historique et philologique en France*, M. Gaston Paris publie une série de remarquables articles, dans le *Journal des Débats*, sur une œuvre de M. Ferdinand Lot, l'*Enseignement supérieur en France, ce qu'il est, ce qu'il devrait être*, dont nous avons

rendu compte ici il y a plusieurs mois. Nous empruntons au numéro du 24 septembre le passage suivant, relatif au recrutement des professeurs :

Le recrutement des professeurs préoccupe aussi M. Lot. Il reconnait qu'on a fait de réels progrès, qu'on ne nomme plus, dans les Facultés, des maîtres de l'enseignement secondaire fatigués, qu'on tient presque toujours compte de l'aptitude spéciale des candidats. J'ai vu un temps où l'on offrait à un helléniste une chaire de littérature française et réciproquement, et où les refus étaient fort mal pris : ce temps, il faut l'espérer, est passé pour toujours. Malgré cela, la préparation à cette haute fonction fait encore défaut. L'institution des *Privat-Docenten*, que M. Lot admire beaucoup, n'est pas sans certains inconvénients, qu'on reconnait en Allemagne; elle ne pourrait, en tout cas, s'acclimater chez nous que si on attachait un traitement à l'usage que ferait l'agrégé (tel devrait être son nom) du droit d'enseigner que lui aurait accordé la Faculté après une épreuve spéciale. En attendant une telle organisation, il y aurait un moyen extrêmement simple de remplir, d'une manière excellente, les places vacantes ou à créer dans nos Facultés des lettres : ce serait de n'y appeler que des élèves diplômés de l'École des hautes études. Le diplôme de cette École, qui n'est décerné qu'avec les plus grandes garanties et à la suite d'un travail scientifique imprimé, n'atteste pas seulement que celui qui le reçoit est bien au courant de la science, et même qu'il l'a déjà fait progresser; il prouve que, pendant des années, il a pris part aux exercices pratiques qui forment l'enseignement de l'École, et qu'en y apprenant les méthodes de critique et de recherche il a appris comment on les enseigne aux autres. Qu'on ne dise pas qu'il s'agit ici d'un nouveau monopole à introduire : l'École des hautes études est largement ouverte; tous ses élèves le sont en même temps de la Faculté des lettres, du Collège de France, de l'École des langues orientales, de l'École normale, de l'Ecole des Chartes, de l'Ecole du Louvre; elle ne forme en réalité qu'une série de « séminaires » qui se rattachent aux divers enseignements donnés ailleurs. Une telle mesure, qui pourrait d'ailleurs n'être pas exclusive et qui exigerait, en tout cas, un agrandissement du cadre de l'Ecole, remplirait immédiatement nos petites salles d'élèves laborieux et suffirait pour donner à l'enseignement des Facultés des lettres une impulsion qui bientôt l'aurait vivifié pour toujours. Dans les Facultés mêmes, l'avancement, fait sur place autant que possible, devrait dépendre surtout du mérite du professeur, comme savant et comme maître, et n'aurait nullement besoin d'être égal pour tous. Il faudrait attirer dans ce grand atelier, où chaque service rendu est aussi multiplié dans ses effets que la force produite à un bras du levier est multipliée à l'extrémité, les hommes les plus éminents, en leur promettant des situations exceptionnelles et comme honneur et comme rémunération. A ce point de vue, en Allemagne, la rivalité des Universités a d'excellents résultats : une semblable émulation se produirait sans doute en France, et nos grandes villes seraient jalouses d'appeler ou de garder, moyennant quelques sacrifices largement compensés, les représentants les plus distingués de la science. Les professeurs seraient perpétuellement tenus en haleine par une concurrence féconde, et ne seraient plus hypnotisés, comme ils le sont presque tous aujourd'hui, par un regard constamment fixé sur Paris.

C'est, en effet, à la province qu'il faut surtout penser et et que M. Lot a pensé principalement; Paris est muni, et même à quelques égards encombré : s'il y a des critiques très graves à faire à l'organisation du haut enseignement parisien, s'il montre encore d'étranges lacunes, et si sa valeur réelle ne répond pas toujours aux apparences qu'il présente ou à l'idée qu'on en a, il est certain qu'avec la Faculté des lettres et les diverses institutions qui ont été nommées plus haut, Paris peut lutter, au moins extérieurement, avec n'importe quelle Université étrangère. Mais nos Facultés de province, isolées, sans bibliothèques pour la plupart, préparant péniblement quelques pauvres licenciés quand elles ont terminé l'écœurant travail qui leur est imposé de discerner parmi les can-

didats aux deux degrés du baccalauréat ceux qui peuvent être libérés et ceux qui doivent être « ajournés », nos Facultés de province meurent d'inanition et d'ennui. Les changements apportés dans leur régime, depuis vingt ans, ont eu pour principal résultat de transformer généralement leurs leçons plus ou moins brillantes, où le soir se donnaient rendez-vous les dames cultivées, les magistrats et les officiers en retraite, en véritables classes de collège, où l'on corrige mélancoliquement des versions et des thèmes grecs, latins, allemands ou anglais. Les professeurs sont bien supérieurs à ce qu'ils étaient il y a trente ans, où tel professeur d'histoire faisait un cours en lisant à son public, charmé d'ailleurs, les *Récits mérovingiens*, où tel autre était professeur de « littérature étrangère » (quel titre!) sans savoir un mot d'aucune langue étrangère, sauf un peu d'anglais ou d'italien. Mais précisément ces hommes sérieux et distingués, qui, pour la plupart, ont reçu à Paris une bonne préparation, et qui voudraient agir, se désolent dans le désert où ils prêchent. Ils demandent des élèves, au vrai sens du mot, auxquels ils puissent communiquer leur science et apprendre la manière de l'acquérir. Le maître aujourd'hui ne manque pas en France: c'est surtout l'étudiant qu'il s'agit de multiplier, j'allais dire de créer, et, à le bien prendre, pour l'étudiant « ès lettre », le mot ne serait presque pas exagéré.

M. ARREN

L'Université vient de perdre un de ses membres les plus distingués, M. Arren, doyen de la Faculté des lettres et maire de Poitiers. Nous ne saurions mieux rendre hommage au regretté défunt qu'en reproduisant le principal passage du discours prononcé à ses obsèques, par M. Compayré :

Messieurs,

Dans le deuil public qui, si soudainement, vient d'émouvoir la ville de Poitiers tout entière, l'Université se sent particulièrement atteinte et affligée. En perdant M. Arren, la Faculté des lettres de Poitiers perd un professeur d'élite et un chef respecté; le Conseil général des Facultés, un de ses membres les plus éclairés et les plus actifs; l'administration académique, un de ses collaborateurs les plus précieux et les plus dévoués.

Il y a 37 ans de cela, presque jour pour jour, le 26 septembre 1856, M. Arren était nommé professeur dans un petit collège d'Alsace. Il avait 23 ans, et depuis lors il n'a pas cessé d'enseigner. Né en Lorraine, il aimait avec ferveur sa terre natale; il l'aimait plus encore depuis 1871, comme on aime une mère qu'on a perdue; et ce fut un des premiers déchirements de sa vie, qui en a connu tant d'autres, lorsque, les événements de l'année terrible le trouvant professeur au lycée de Metz, il dut dire adieu au pays bien-aimé où il ne lui était plus permis de servir la France et l'Université.

C'est au lycée de Nîmes d'abord qu'il continua à les servir; ensuite, et dès la fin de l'année 1871, à la Faculté des lettres de Clermont; enfin en 1875, à la Faculté des lettres de Poitiers. Depuis 18 ans, M. Arren avait fait de Poitiers sa ville d'adoption.

Ce qu'était son enseignement, la plupart de ceux qui m'écoutent le savent : éloquent à l'occasion, simple et familier quand il le fallait quand il voulait mettre les plus hautes questions à la portée de son,

jeune auditoire, toujours élevé et grave, animé par le souci des grands problèmes, fidèle aux principes qui sont la raison d'être de l'enseignement de la philosophie, mais néanmoins très curieux des nouveautés, très au courant des progrès de la pensée et des recherches les plus originales de la science contemporaine.

De cet enseignement brillant et fécond M. Arren n'a jamais songé à dégager, dans un livre, les résultats et les conclusions. C'est qu'il était du nombre de ces esprits particulièrement distingués qui, non par impuissance, mais par réserve, par un sentiment délicat des hautes responsabilités de l'écrivain, hésitent toujours à traduire leur pensée dans la forme définitive d'un ouvrage imprimé, et, aimant mieux parler qu'écrire, s'éteignent et disparaissent comme des fleurs brillantes qui n'ont pas porté de fruits...

Mais, à défaut de livres, il y a d'autres œuvres; et les œuvres véritables de M. Arren, ce sont ses anciens élèves, cette légion de licenciés en philosophie qu'il a formés, qu'il a nourris de ses leçons, cet essaim de jeunes professeurs qui se sont envolés de la Faculté de Poitiers pour se répandre dans les collèges et les lycées, et qui se sentiront frappés au cœur quand ils apprendront la mort prématurée d'un maître excellent.

Vous ne le regretterez pas moins, vous ses collègues de la Faculté des lettres, qui depuis 14 ans lui renouveliez fidèlement ses pouvoirs de doyen ; vous qui étiez sa seconde famille et l'objet de sa constante sollicitude. Je n'ai pas à vous l'apprendre, car vous le savez déjà, mais je tiens à le dire publiquement, il était moins votre chef que votre ami ; depuis trois ans que je collaborais avec lui, je ne l'ai jamais vu profiter de son autorité de doyen que pour m'entretenir avec une touchante bienveillance de vos intérêts et de vos besoins, de l'avenir particulier de chacun de vous et de l'avenir général des Facultés de Poitiers. Une de ses dernières pensées, son dernier acte aura été pour vous, puisque, quelques heures avant sa mort, à peine rentré de vacances, il s'était préoccupé avant toute autre chose de visiter le chantier de construction de nos Facultés, pour se rendre compte de l'état des travaux et s'assurer que tout serait prêt pour la rentrée prochaine de novembre.

Qui aurait pu prévoir qu'il manquerait lui-même à cette rentrée, que son existence serait si brusquement interrompue, et que ces constructions nouvelles, dont la ville de Poitiers fait pour moitié les frais, grâce à des libéralités municipales dont il a été un des promoteurs les plus ardents, il n'aurait pas la joie et la récompense d'en voir l'achèvement et la fin...

Du moins nous n'oublierons pas, au jour prochain de l'inauguration de nos Facultés reconstruites, ce qu'elles doivent à l'initiative et aux efforts d'un de leurs doyens, devenu maire de Poitiers.

L'Université de Poitiers, depuis de longues années, a pris en quelque sorte l'habitude de fournir à la vieille cité qui l'abrite la plupart de ses magistrats municipaux. Nous autres Universitaires nous en sommes fiers, et nous pensons en outre que cette tradition, des plus honorables pour nous, est en même temps des plus conformes aux intérêts d'une ville dont l'avenir est lié au maintien et au développement de ses établissements d'instruction publique. En tout cas, nous croyons avoir le droit de dire que M. Arren est un de ceux qui, ayant revêtu l'écharpe

municipale sur la toge du professeur, ont le plus honoré à la fois leur double mandat universitaire et communal.

Nous nous rappellerons, non sans un certain orgueil, qu'il y a un an M. Arren avait eu l'honneur de recevoir dans nos murs M. le Président de la République et d'être le porte-parole de ses concitoyens pour souhaiter la bienvenue au chef de l'État. Avec quel tact, avec quelle éloquence il avait tenu son rôle, vous vous en souvenez, et quel retentissement eut alors dans toute la France le discours du maire de Poitiers.

N'écrivait-il pas un peu sa propre histoire quand il racontait la lente évolution qui a peu à peu amené à la République les populations du Poitou, ces populations « calmes, réfléchies, attentives aux leçons de l'histoire »; quand il disait : « Leur dévouement à nos institutions s'est formé à la longue, sous la pression des événements, à mesure que les défiances invétérées, les craintes imaginaires qui entourèrent d'abord la troisième République s'évanouissaient pour jamais devant l'inévitable réalité ?... »

Si, faisant trêve à mes regrets et aux émotions de cette triste cérémonie, j'avais à définir le caractère de M. Arren, je n'hésiterais pas à dire que, lui aussi, s'était élevé lentement, mais sûrement, aux idées républicaines. Voué d'abord à l'état ecclésiastique, l'esprit laïque, s'emparant de son âme d'adolescent, vers la vingtième année, l'avait arraché à sa première vocation pour le jeter dans l'Université. Puis, peu à peu, par un effort continu, par une sorte d'ascension lente dans les voies nouvelles, il était devenu, en toute sincérité, tel que nous l'avons connu, un homme vraiment moderne, un esprit libre et indépendant, un des chefs légitimes du parti républicain dans ce pays.

C'est un douloureux contraste, que nous ne parvenons pas à écarter de notre imagination : le mort d'aujourd'hui était, il y douze mois, le héros des fêtes de Poitiers, celui dont le discours provoquait de la part de M. le Président de la République cette réponse flatteuse : « C'est avec une bien vive satisfaction que je viens de vous entendre. On ne saurait rendre à la République un hommage plus éclairé... J'applaudis à cette page d'histoire... »

La presse de France et même d'Europe était unanime à célébrer la « belle inspiration », la « rare élégance » du discours de M. Arren. Ce fut, à n'en pas douter, le point culminant et comme la cime brillante de la carrière de notre regretté défunt. Pourquoi faut-il qu'aux applaudissements d'alors aient si vite succédé le deuil actuel et nos larmes de regrets devant cette destinée inachevée?...

L'illustre chimiste Berthelot vient de publier une fort savante biographie du chimiste arabe Geber, dans la 440e livraison de la *Grande Encyclopédie*. Nos lecteurs trouveront dans le même fascicule des articles intéressants du Dr Cabanes et du Dr H. de Varigny.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Décret du 19 juillet portant dénomination du lycée de Chartres.

Le lycée de Chartres prendra désormais le nom de « lycée Marceau ».

Décret du 25 juillet relatif aux conditions d'études exigées des aspirantes aux diplômes de sage-femme.

Le Président de la République française, sur le rapport du ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes; vu le règlement, en date du 11 messidor an X, relatif aux cours d'accouchements de l'hospice de la Maternité de Paris; vu le titre V de la loi du 19 ventôse an XI; vu le paragraphe 7 de l'arrêté des Consuls, en date du 20 prairial an XI, vu le règlement général pour l'école d'accouchements établie à l'hospice de la Maternité de Paris, en date du 8 novembre 1810; vu l'ordonnance, en date du 13 octobre 1840, portant organisation des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie; vu l'arrêté, en date du 19 août 1845, qui détermine les conditions exigées des élèves sages-femmes pour être admises aux cours; vu le règlement du 23 décembre 1854, relatif à la réception des praticiens du second ordre; vu les circulaires des 23 juin, 16 octobre 1856 et 19 août 1857 relatives à l'échange du certificat de capacité contre le diplôme de sage-femme de 1re ou de 2e classe; vu les décrets des 14 juillet 1875 et 1er août 1883, portant organisation des écoles de plein exercice et préparatoires de médecine et de pharmacie; vu l'arrêté du 1er août 1879, relatif à l'examen que doivent subir les aspirantes au titre d'élève sage-femme de 1re classe; vu la circulaire du 13 juin 1888; vu la loi du 27 février 1880; vu les articles 3, 5 et 25 de la loi du 30 novembre 1892; le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, décrète :

ARTICLE PREMIER. — Les études en vue de l'obtention des diplômes de sage-femme durent deux années. Elles sont théoriques et pratiques.

ART. 2. — La première année d'études pour le diplôme de 1re classe peut être faite dans une Faculté, dans une École de plein exercice, dans une École préparatoire de médecine et de pharmacie ou dans une Maternité.

La seconde est nécessairement faite dans une Faculté ou dans une École de plein exercice de médecine et de pharmacie.

ART. 3. — Les deux années d'études pour le diplôme de 2e classe peuvent être faites dans une Faculté, dans une École de plein exercice, dans une École préparatoire de médecine et de pharmacie ou dans une Maternité.

ART. 4. — Les aspirantes au diplôme de sage-femme subissent deux examens :

Le premier, à la fin de la première année; il porte sur l'anatomie, la physiologie et la pathologie élémentaires;

Le second, à la fin de la deuxième année; il porte sur la théorie et la pratique des accouchements.

Les élèves ajournées par les jurys des Facultés ou par les jurys des Écoles à la session de juillet-août sont admises à renouveler l'examen dans une session qui sera ouverte à cet effet à la fin du mois d'octobre suivant.

A la suite de ce dernier examen le diplôme est conféré, s'il y a lieu, dans les formalités établies.

Art. 5. — Le premier examen des aspirantes au diplôme de 1re classe peut avoir lieu devant la Faculté ou École où a été faite la première année d'études; si cette année d'études a été faite dans une Maternité, l'examen a lieu indifféremment devant une Faculté, une École de plein exercice ou une École préparatoire de médecine et de pharmacie.

Le deuxième examen ne peut avoir lieu que devant l'établissement où a été faite la deuxième année d'études.

Les examens pour le diplôme de 2e classe ont lieu devant une Faculté ou une École de plein exercice ou une École préparatoire de médecine et de pharmacie.

Lorsque les examens ont lieu devant une École, le jury est composé de deux professeurs de l'École, présidés par un professeur ou un agrégé de Faculté.

Art. 6. — Les aspirantes au diplôme de sage-femme se font inscrire dans les Facultés ou dans les Ecoles de médecine, du 1er au 15 octobre de chaque année.

Passé ce délai, aucune inscription n'est admise.

Art. 7. — En se faisant inscrire dans une Faculté, dans une École de médecine ou dans une Maternité, les aspirantes au diplôme de sage-femme déposent les pièces suivantes :

1° Un extrait de leur acte de naissance constatant qu'elles ont l'âge requis par les règlements;

2° Si elles sont mineures non mariées, l'autorisation de leur père ou tuteur;

3° Si elles sont mariées et non séparées de corps, l'autorisation de leur mari et leur acte de mariage;

4° En cas de séparation de corps, l'extrait du jugement passé en force de chose jugée;

5° En cas de dissolution du mariage, l'acte de décès du mari ou l'acte constatant le divorce;

6° Un certificat de vaccine ;

7° Un certificat de bonne vie et mœurs ;

8° Un extrait du casier judiciaire ;

9° Pour le diplôme de sage-femme de 1re classe, le brevet de capacité élémentaire de l'enseignement primaire;

Pour le diplôme de sage-femme de 2e classe, le certificat obtenu à la suite de l'examen prévu par l'arrêté du 1er août 1879.

Art. 8. — Les sages-femmes reçues à l'étranger devront subir les examens prévus au présent décret.

Elles pourront obtenir dispense partielle ou totale de la scolarité.

Art. 9. — Le présent décret recevra son effet à dater du 1er octobre 1893.

Cependant les aspirantes au diplôme de sage-femme de 1re classe, qui ne seraient pas pourvues du brevet de capacité élémentaire de l'enseignement primaire, pourront, pendant une période de trois années, du 1er octobre 1893 au 1er octobre 1896 exclusivement, présenter le certificat obtenu à la suite de l'examen prévu par l'arrêté du 1er août 1879.

Il n'est rien modifié aux conditions actuelles d'admission aux grades des élèves de la Maternité de Paris.

Art. 10. — Les dispositions antérieures contraires à celles du présent décret sont et demeurent abrogées.

Art. 11. — Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

R. Poincaré.

Décret du 25 juillet, relatif au diplôme de chirurgien-dentiste.

Le Président de la République française, sur le rapport du ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes; vu la loi du 30 novembre 1892 et notamment les articles 2 et 5; vu la loi du 27 février 1880; le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, décrète :

Article premier. — Les études en vue du diplôme de chirurgien-dentiste ont une durée de trois ans.

Art. 2. — Les aspirants doivent produire, pour prendre leur première inscription, soit un diplôme de bachelier, soit le certificat d'études prévu par le décret du 30 juillet 1886, modifié par le décret du 25 juillet 1893, soit le certificat d'études primaires supérieures.

Art. 3. — Ils subissent, après la douzième inscription, trois examens sur les matières suivantes :

1er examen : Éléments d'anatomie et de physiologie; anatomie et physiologie spéciales de la bouche.

2e examen : Éléments de pathologie et de thérapeutique; pathologie spéciale de la bouche. Médicaments; anesthésiques.

3e examen : Clinique : affections dentaires et maladies qui y sont liées. Opérations. Exécution d'une pièce de prothèse dentaire.

Art. 4. — Les examens sont subis au siège des Facultés et des écoles de médecine où l'enseignement dentaire est organisé, devant un jury de trois membres.

Peuvent faire partie du jury des chirurgiens-dentistes et, par mesure transitoire, des dentistes désignés par le ministre de l'Instruction publique.

Le jury est présidé par un professeur de Faculté de médecine.

Art. 5. Les dentistes inscrits au rôle des patentes, au 1er janvier 1892, peuvent postuler le diplôme de chirurgien-dentiste à la seule condition de subir les examens prévus par l'article 3 du présent décret.

Les dentistes de nationalité française, inscrits à ce rôle antérieurement au 1er janvier 1889, sont dispensés, en outre, du premier examen.

Les dentistes pourvus, antérieurement au 1er novembre 1893, d'un diplôme délivré par l'une des écoles d'enseignement dentaire existant en France à la date du présent décret, peuvent postuler le diplôme de chirurgien-dentiste à la seule condition de subir le deuxième examen.

ART. 6. — Les dentistes reçus à l'étranger et qui voudront exercer en France sont tenus de subir les examens prévus au présent décret.

Ils pourront obtenir dispense partielle ou totale de la scolarité, après avis du Comité consultatif de l'enseignement public.

ART. 7. — Un règlement spécial, rendu après avis de la section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique, organisera l'enseignement dans celles des Facultés et Écoles de médecine où il pourra être établi.

ART. 8. — Le ministre de l'Instruction publique des Beaux-Arts et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

CARNOT.

Par le Président de la République :
Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,
R. POINCARÉ.

Décret du 25 juillet, relatif à la conversion des inscriptions d'officier de santé en inscriptions de doctorat en médecine.

Le Président de la République française, sur le rapport du ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes; vu la loi du 30 novembre 1892 sur l'exercice de la médecine; vu la loi du 27 février 1880; le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, décrète:

ARTICLE PREMIER. — Les aspirants au titre d'officier de santé en cours d'études à la date du présent décret et qui justifient de l'un des diplômes de bachelier ès lettres, de bachelier de l'enseignement secondaire classique, de bachelier ès sciences complet, de bachelier de l'enseignement secondaire spécial, sont autorisés à convertir leurs inscriptions en inscriptions de doctorat en médecine.

ART. 2. — Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

CARNOT.

Par le Président de la République :
Le ministre de l'Instru on publique, des Beaux-Arts et des Cultes,
R. POINCARÉ.

Décret du 25 juillet, modifiant les articles 1, 2 et 3 du décret du 30 juillet 1886 relatif au certificat d'études à exiger des aspirants aux grades d'officier de santé et de pharmacien de 2e classe.

Le Président de la République française, sur le rapport du ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes ; vu le décret du

30 juillet 1886, portant création d'un certificat d'études à exiger des aspirants aux grades d'officier de santé et de pharmacien de 2e classe; vu le décret du 28 décembre 1887; vu les décret et arrêté du 8 août 1890, relatifs au baccalauréat de l'enseignement secondaire classique; vu les décret et arrêté du 5 juin 1891, relatifs au baccalauréat de l'enseignement secondaire moderne; vu la loi du 30 novembre 1892 sur l'exercice de la médecine; vu la loi du 27 février 1880; le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, décrète :

Article premier. — Les dispositions du décret du 30 juillet 1886 susvisé, sont remplacées par les articles suivants :

« Article premier. — A dater du 1er novembre 1894, les candidats au grade de pharmacien de 2e classe devront produire, en prenant la première inscription de stage, un certificat d'études délivré par le Recteur, après examen subi devant un jury siégeant au chef-lieu de chaque académie et composé de l'Inspecteur d'académie, président, et de trois professeurs agrégés de l'enseignement secondaire classique ou moderne, désignés par le Recteur.

« Art. 2. — Les épreuves de cet examen sont :

« Épreuves écrites :

« Une composition française sur un sujet simple (lettre, récit, etc.);

« Une version latine, de la force de la classe de quatrième de l'enseignement secondaire classique, ou, au choix des candidats, une version de langue vivante (allemand, anglais, italien ou espagnol), de la force de la classe de troisième de l'enseignement secondaire moderne.

« Les épreuves écrites sont éliminatoires.

« Les sujets et textes de la composition sont donnés par le jury.

« Art. 3. — Épreuves orales :

« Explication d'un texte tiré des auteurs français prescrits dans la division de grammaire de l'enseignement secondaire classique ou dans les quatre premières années de l'enseignement secondaire moderne (6e, 5e, 4e et 3e);

« Une interrogation sur les éléments de l'arithmétique, de la géométrie et de l'algèbre, d'après les programmes des quatre premières années de l'enseignement secondaire moderne;

« Une interrogation sur les éléments de la physique et de la chimie, d'après les programmes de la classe de troisième de l'enseignement secondaire moderne;

« Une interrogation sur les éléments de l'histoire naturelle, d'après les programmes des classes de sixième et de cinquième de l'enseignement secondaire moderne.

« Pour chacune de ces interrogations, il est proposé au candidat trois sujets différents, entre lesquels il a le droit de choisir.

« Art. 4. — Chaque épreuve écrite et orale donne lieu à une note spéciale variant de 0 à 20.

« Pour être admis, les candidats doivent avoir obtenu 60 points au minimum. Toutefois, quel que soit le total des points obtenus, l'ajournement peut être prononcé, après délibération du jury, pour insuffisance de l'une des épreuves soit écrites, soit orales.

« Art. 5. — Il est accordé trois heures pour la composition française et deux heures pour la version.

« L'ensemble des épreuves orales dure trois quarts d'heure.

« Art. 6. — Les sessions ont lieu à la fin et au commencement de l'année scolaire, à des dates fixées par le Recteur.

« Art. 7. — L'inscription a lieu au secrétariat de chaque Académie pendant une période déterminée par le Recteur et qui ne peut être inférieure à quinze jours.

« Art. 8. — Les candidats au grade d'officier de santé et de pharmacien de 2e classe qui auront obtenu, avant le 1er novembre 1887, soit le certificat d'études de l'enseignement secondaire spécial, soit le certificat d'examen de grammaire complété par l'examen scientifique, conformément à l'article 1er du décret du 1er août 1883, pourront prendre leur première inscription sans produire le certificat d'études institué par le présent décret. »

Art. 2. — Sont abrogées les dispositions antérieures contraires au présent décret, notamment celles de l'article 2 du décret du 10 avril 1852 et le décret du 30 juillet 1886.

Art. 3. — Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

R. Poincaré.

Décret du 25 juillet, portant dénomination du lycée d'Agen.

Le lycée d'Agen prendra désormais le nom de « lycée Bernard Palissy ».

Arrêté du 29 juillet concernant l'étude des langues vivantes dans l'enseignement secondaire moderne.

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, vu le décret du 4 juin 1891, portant réorganisation de l'enseignement secondaire spécial; vu l'arrêté du 15 juin 1891, déterminant le plan d'études et les programmes de l'enseignement secondaire moderne; le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, arrête :

Article premier. — Les élèves de l'enseignement secondaire moderne sont tenus d'apprendre deux langues vivantes : l'une qui sera, obligatoirement, l'allemand ou l'anglais; l'autre qui, suivant les établissements, sera, au choix, l'allemand, l'anglais, l'italien, l'espagnol, l'arabe ou le russe.

Art. 2. — L'emploi du temps dans l'enseignement secondaire moderne est arrêté ainsi qu'il suit, en ce qui concerne l'étude des langues vivantes.

Par décision spéciale, la langue anglaise pourra prendre, dans cet emploi du temps, la place de la langue allemande, et réciproquement.

Ce régime pourra être adopté notamment, pour un groupe d'élèves, dans les établissements où les classes d'enseignement moderne comprennent plusieurs divisions.

DIVISION DE GRAMMAIRE (1)

Classe de sixième. — Langue allemande (6 heures par semaine).

Classe de cinquième. — Langue allemande (4 heures par semaine). Langue anglaise (4 heures par semaine).

Classe de quatrième. — Langue allemande (4 heures par semaine). Langue anglaise (4 heures par semaine).

Le nombre d'heures attribué à l'enseignement des autres langues vivantes, dans les classes de grammaire, reste fixé au chiffre déterminé par l'arrêté du 15 juin 1891. La répartition en sera faite par décision spéciale suivant les besoins des établissements.

DIVISION SUPÉRIEURE

Classe de troisième. — Langues et littératures allemandes ou anglaises (3 heures par semaine). Langues et littératures allemandes ou anglaises, italiennes, espagnoles ou russes (3 heures par semaine).

Classe de seconde. — Langues et littératures allemandes ou anglaises (3 heures par semaine). Langues et littératures allemandes ou anglaises, italiennes, espagnoles ou russes (3 heures par semaine).

Classes de première (sciences) et de première (lettres). — Langues et littératures allemandes ou anglaises, facultatives (1 heure par semaine). Langues et littératures allemandes ou anglaises, italiennes, espagnoles ou russes, facultatives (1 heure par semaine).

Art. 3. — Le programme de langue anglaise, tel qu'il est déterminé par l'arrêté du 15 juin 1891, pour la classe de quatrième, sera suivi dans les deux classes de cinquième et de quatrième.

R. Poincaré.

Décret du 1er août relatif aux épreuves de langues vivantes à l'examen du baccalauréat de l'enseignement secondaire moderne.

Le Président de la République française, sur le rapport du ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes; vu le décret du 5 juin 1891 relatif au baccalauréat de l'enseignement secondaire moderne; vu l'arrêté du 29 juillet 1893 sur l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement secondaire moderne; le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, décrète :

Article premier. — L'article 11 du décret du 5 juin 1891, relatif au baccalauréat de l'enseignement secondaire moderne, est modifié ainsi qu'il suit, en ce qui concerne les langues vivantes :

« Les épreuves de la première partie sont :

« Épreuves écrites : Un thème allemand et une version anglaise, italienne, espagnole ou russe; ou un thème anglais et une version allemande, italienne, espagnole ou russe, faits sans dictionnaires ni lexiques

(1) Dans la division de grammaire, les cours de langues vivantes ont une durée d'une heure ou d'une heure et demie.

« Épreuves orales : L'explication d'un texte allemand et l'explication d'un texte anglais, italien, espagnol ou russe; ou l'explication d'un d'un texte anglais et l'explication d'un texte allemand, italien, espagnol ou russe ;

« Les explications de textes de langues vivantes sont accompagnées ou suivies d'une conversation dans celles des langues vivantes sur lesquelles les candidats sont interrogés ;

« Les candidats peuvent, en outre, demander à être interrogés sur une troisième langue vivante. Dans l'Académie d'Alger, l'arabe peut être substitué, au choix des candidats, à l'une des langues vivantes inscrites au programme.

« Les textes à expliquer peuvent être choisis dans le programme des classes de troisième et de seconde. »

Art. 2. — Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

R. Poincaré.

Arrêté du 2 août concernant les candidats à l'agrégation des classes littéraires de l'enseignement spécial.

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, vu le décret du 6 août 1880; le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, arrête :

Article premier. — Les six épreuves graphiques du certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges (degré supérieur) sont divisées en deux séries.

La première série comprend : 1° la mise en perspective d'un objet tel que : objet usuel, fragment d'architecture, vase orné, chapiteau, etc.; 2° le dessin d'une figure d'après l'antique. A la suite des compositions, le jury dresse une première liste d'admissibilité.

La deuxième série comporte les quatre dernières épreuves énoncées au programme approuvé, le 16 juin 1880, par le Conseil supérieur de l'Instruction publique.

A la suite de ces épreuves, le jury dresse la liste des candidats admis à se présenter aux examens oraux.

Art. 2. — Le présent arrêté aura son effet à partir du concours de 1894.

R. Poincaré.

Arrêté du 2 août concernant les examens du certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges.

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, vu le décret du 4 juin 1891, portant réorganisation de l'enseignement secondaire spécial; vu le statut du 29 juillet 1885, relatif aux concours

de l'agrégation de l'enseignement secondaire classique; vu l'arrêté du 29 juillet 1891, concernant les candidats aux agrégations, pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire spécial (sciences); le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, arrête :

Par dérogation à l'article 3 du statut du 29 juillet 1885, les candidats à l'agrégation des classes littéraires de l'enseignement secondaire spécial, non pourvus de la licence ès lettres, qui ont pris part aux épreuves de cette agrégation, postérieurement au décret du 4 juin 1891, portant suppression de ladite agrégation à partir de l'année 1894, et et qui n'ont pas été nommés agrégés, sont admis à se présenter, jusqu'en 1898, soit au concours de l'agrégation d'histoire et de géographie, soit au concours de l'agrégation de philosophie.

Pour les candidats de cet ordre, à l'agrégation d'histoire ou à l'agrégation de philosophie, les épreuves de l'explication d'un texte grec et d'un texte latin seront remplacées par un exposé sur une question d'économie politique et un exposé sur une question de législation usuelle.

La durée de chacune de ces épreuves sera, au maximum, d'une demi-heure. Il sera accordé, pour chacune d'elles, deux heures de préparation à huis clos.

Les candidats reçus agrégés dans ces conditions seront classés sur une liste spéciale et distincte et le titre qui leur sera conféré portera, suivant le cas : « Philosophie (enseignement secondaire moderne) » ou la mention : « Histoire et géographie (enseignement secondaire moderne) ».

R. Poincaré.

Décret du 2 août portant création à Laon (Aisne) d'un collège communal de jeunes filles.

Le Président de la République française, sur le rapport du ministre de l'Instruction publique des Beaux-Arts et des Cultes; vu les lois du 15 mars 1850, 21 décembre 1880 et 20 juin 1885; vu les décrets des 28 juillet 1881 et 14 janvier 1882; vu les délibérations prises par le Conseil municipal de Laon, les 4 novembre 1892 et 17 février 1893; vu les rapports de M. le Recteur de l'Académie de Lille, en date des 28 mars, 18 et 19 mai et 24 juin 1893; vu le traité constitutif intervenu, les 17 juin et 26 juillet 1893, entre le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, et le maire de Laon pour la création d'un collège de jeunes filles (externat); vu l'avis émis par le Conseil académique de Lille dans sa séance du 23 juin 1893; considérant que la ville de Laon s'est conformée, pour obtenir cette création, aux prescriptions des lois et décrets précités et qu'elle s'est engagée notamment : 1° à fournir un local et à y placer le mobilier usuel et le matériel d'enseignement nécessaire; 2° à assurer l'entretien et la réparation des bâtiments et du mobilier; 3° à entretenir pendant dix ans un certain nombre de bourses; 4° à garantir pendant le même laps de temps les traitements de la directrice, des professeurs et maîtresses, la section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique entendue, décrète :

Article premier. — Un collège communal de jeunes filles (externat) est créé à Laon (Aisne).

Art. 2. — L'établissement recevra des externes libres et des externes surveillées.

Art. 3. — Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

R. Poincaré.

Arrêté du 18 août relatif aux programmes d'enseignement des écoles primaires supérieures de filles.

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, vu le décret du 21 janvier 1893 portant modification des articles 30 à 41 du décret organique; vu le règlement d'administration publique sur le nombre des heures de service dans les écoles primaires supérieures, en date du 14 août 1893; vu l'arrêté du 18 janvier 1887; vu l'arrêté du 21 janvier 1893, article 6, arrête :

Article premier. — La répartition des matières de l'enseignement dans les écoles primaires supérieures de filles est réglée conformément aux indications qui suivent :

1° Le temps consacré aux cours que devront faire les directrices, professeurs et maîtresses adjointes est déterminé par le tableau ci-après :

MATIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT	NOMBRE TOTAL D'HEURES PAR SEMAINE (Enseignement général). 1re année.	2e année.	3e année.
Éducation morale	1	1	1
Langue française	4	4	4
Écriture	1	1	»
Histoire et instruction civique	1	1	1
Géographie	1	1	1
Langues vivantes	3	3	3
Arithmétique et notions de géométrie	2	1	1
Comptabilité et tenue de livres	»	1	1
Sciences physiques et naturelles, hygiène	2	2	2
Droit usuel et économie politique	»	»	1
Dessin	3	3	3
Travaux manuels et économie domestique	4	4	4
Gymnastique	1	1	1
Chant	1	1	1
	24	24	24

2° Outre les heures consacrées aux cours proprement dits, les maîtresses devront donner, jusqu'à concurrence du nombre d'heures

exigées de chacune d'elles par le décret portant règlement d'administration publique du 14 août 1893, des conférences complémentaires et, après entente avec la directrice, le temps nécessaire soit pour la surveillance des études, soit pour les conseils et directions pédagogiques, soit pour les exercices pratiques hors de la classe et pendant les études qui comportent ce genre d'exercices (gymnastique, promenades et excursions scientifiques, herborisations, horticulture, etc.).

Art. 2. — L'enseignement est donné conformément aux programmes ci-annexés.

Ces programmes servent de base à la répartition des matières prévue par l'article 57 du décret organique. Toutefois, il reste loisible aux professeurs d'y apporter, en vue de l'appropriation à l'enseignement des jeunes filles, les modifications qu'ils jugeraient nécessaires, particulièrement dans les écoles qui ne sont pas de plein exercice, sous réserve de l'approbation de l'inspecteur d'académie.

Art. 3. — Dans les écoles où sera organisé un enseignement professionnel (industriel, commercial ou agricole), l'emploi du temps et le programme des cours spéciaux seront arrêtés, pour chaque établissement, sur la proposition de la directrice, les professeurs entendus, par l'inspecteur d'académie.

R. Poincaré.

Décret du 30 août portant création d'un lycée national de jeunes filles à Paris.

Le Président de la République française, sur le rapport du ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes; vu la loi du 21 décembre 1880; vu les décrets des 28 juillet 1881, 14 janvier 1882, 21 avril 1884 et 20 janvier 1886; vu l'avis du Conseil académique de Paris, en date du 30 juin 1893; la section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique entendue, décrète :

Article premier. — Il est créé à Paris, rue du Faubourg-Poissonnière, n° 121, un lycée national de jeunes filles, qui recevra des externes libres, des externes surveillées et des demi-pensionnaires.

Art. 2. — Cet établissement prendra le nom de « Lycée Lamartine »

Art. 3. — Il comprendra des classes primaires et cinq années d'enseignement secondaire.

L'enseignement sera donné conformément aux arrêtés et programmes des 14 janvier et 28 juillet 1882, et au règlement du 28 juillet 1884.

Art. 4. — La composition du personnel administratif et enseignant sera réglée par le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes.

Les traitements des fonctionnaires, professeurs et maîtresses de tout ordre seront fixés conformément aux dispositions des décrets des 13 septembre et 10 novembre 1883, 29 septembre 1885, 12 avril 1886, 11 juillet 1888 et 12 novembre 1889.

Art. 5. — Les rétributions annuelles ci-après seront acquittées par les familles des élèves, savoir :

Classes primaires. — Externat simple, 200 francs; externat surveillé, 300 francs; demi-pensionnat, 600 francs.

Enseignement secondaire. — Première période, externat simple; 250 francs; externat surveillé, 350 francs; demi-pensionnat, 700 francs. — Deuxième période, externat simple, 300 francs; externat surveillé, 400 francs; demi-pensionnat, 800 francs.

Art. 6. — Les taux des bourses nationales sont fixés de la manière suivante :

Bourses d'externat surveillé, 350 francs par an.

Bourses de demi-pensionnat, 700 francs par an.

Art. 7. — Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

R. Poincaré.

Circulaire du 25 septembre relative aux engagements décennaux.

Monsieur le Recteur, par application de l'article 35 du règlement du 23 novembre 1889, les pièces justificatives concernant les engagements décennaux souscrits par les membres de l'Instruction publique doivent être présentées : 1° *au Conseil de revision;* 2° *au commandant du bureau de recrutement, si ces pièces n'ont été délivrées qu'après la comparution de l'intéressé.*

Des difficultés, susceptibles de se renouveler dans l'avenir, s'étant déjà produites, à plusieurs reprises, à la suite de retards apportés dans la remise des pièces dont il s'agit, je crois devoir appeler tout particulièrement votre attention sur les points suivants :

Lorsque l'engagement porte une date d'approbation antérieure à la comparution devant le Conseil de revision, les pièces justificatives doivent être présentées au plus tard avant la clôture des opérations dudit conseil : tout retard apporté par l'intéressé dans la remise des pièces dont il s'agit, quand bien même il ne lui serait pas imputable, serait de nature à lui faire perdre le bénéfice de la dispense au regard de l'autorité militaire.

Vous voudrez bien, en conséquence, pour tout engagement souscrit antérieurement à la comparution devant le Conseil de revision, renvoyer à l'intéressé l'acte approuvé par vous assez à temps pour qu'il puisse le présenter dans le délai voulu. J'ajoute qu'il sera prudent de suspendre l'approbation des engagements décennaux pendant toute la durée de la session des Conseils de revision et même à l'approche de cette session. Un exemple récent vient de prouver, en effet, qu'un engagement accepté dans les conditions précitées peut ne pas parvenir en temps utile à l'intéressé.

Lorsqu'au contraire l'engagement porte une date d'approbation postérieure à la clôture de la session du Conseil de revision, et, dans ce cas seulement, c'est au commandant du bureau de recrutement que les

pièces justificatives doivent, aux termes de l'article 35 du même règlement, être présentées, au plus tard, la veille de l'incorporation.

Il est bien entendu, d'ailleurs, qu'on ne saurait trop engager les fonctionnaires, dans leur propre intérêt, à souscrire l'engagement décennal le plus tôt possible, fût-ce à une époque antérieure d'une ou même de plusieurs années au tirage au sort. On ne doit pas perdre de vue, en effet, que c'est à partir de la date à laquelle l'engagement a été signé et approuvé que les années de service, sous la réserve toutefois de la condition d'âge minimum (dix-huit ans), entrent en compte dans la réalisation. En outre, il convient de remarquer que tout engagement souscrit antérieurement à la comparution devant le Conseil de revision est nécessairement conditionnel et ne lie pas définitivement le fonctionnaire au regard de l'Instruction publique. Ce dernier peut, en effet, jusqu'au jour de sa comparution, renoncer au bénéfice de la dispense accordée au titre de l'engagement décennal, et même, ledit jour, invoquer une autre cause de dispense (situation de famille, préparation aux grades, etc.). Quant à l'administration de l'Instruction publique, elle reste libre, à toute époque, d'annuler l'engagement en retirant au fonctionnaire son emploi dans les conditions prévues par les lois et règlements en vigueur.

Vous ne manquerez pas d'appeler sur ces considérations l'attention de tous les fonctionnaires de votre ressort qui sont en âge et en situation de contracter un engagement décennal. Vous trouverez d'ailleurs ci-joint, à cet effet, un nombre suffisant d'exemplaires de la présente circulaire pour vous permettre de la communiquer immédiatement à tous les chefs d'établissement de votre ressort.

Recevez, monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée. .

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

R. Poincaré.

Circulaire du 3 octobre relative à l'exonération des frais d'études pour les enfants des fonctionnaires du service actif de l'enseignement primaire.

Monsieur le Recteur, vous m'avez demandé, ainsi que plusieurs de vos collègues, de déterminer exactement le sens et les limites du mot « fonctionnaire de l'enseignement primaire » dont je me suis servi dans ma circulaire du 24 avril dernier. Vous me demandez, en particulier, si les inspecteurs primaires doivent être compris dans cette désignation et jouir, en conséquence, pour leurs enfants, de l'exonération de frais d'études dans les lycées. Enfin, vous désirez savoir quelle serait la limite et la ligne de démarcation entre les fonctionnaires d'ordre administratif proprement dit et ceux qui sont rattachés au corps enseignant.

Voici ma réponse sur ces divers points : C'est le législateur lui-même qui a fait les définitions et posé les caractères distinctifs que vous recherchez en ce moment pour y conformer vos décisions. La loi du 17 août 1876 « sur la retraite de divers fonctionnaires de l'enseignement primaire » énumère limitativement, dans son article premier, ceux qui seront « *compris parmi les fonctionnaires du service actif* » et,

par suite, ajoutés au tableau n° 2 de la loi sur les pensions civiles, c'est-à-dire à l'état du personnel devant bénéficier des avantages du service actif. « Ce sont, dit la loi, *les inspecteurs de l'enseignement primaire, les directeurs et les directrices, les maîtres adjoints et les maîtresses adjointes des écoles normales primaires, les instituteurs communaux et les institutrices communales, les directrices des salles d'asile communales.* »

Il suffit de parcourir cette liste pour s'assurer que le législateur a eu l'intention d'assimiler les uns aux autres, soit en raison des fatigues exceptionnelles de leur état, soit à cause de la modicité de leur traitement, soit pour mieux marquer l'importance des services spéciaux qu'ils rendent au pays, les instituteurs et les inspecteurs, les professeurs et les directeurs, c'est-à-dire tous ceux qui, partis du rang de simple instituteur adjoint, sont restés au service actif de l'enseignement primaire à un degré quelconque de la hiérarchie.

Cette désignation du personnel primaire appartenant au service actif vient d'être confirmée et précisée par la loi du 25 juillet 1893 qui, dans son article 38, complète l'énumération de la loi de 1876, en y rattachant les fonctionnaires de même ordre qui n'existaient pas alors et dont les emplois ont été créés depuis 1876 (dans les écoles primaires supérieures, écoles professionnelles, écoles annexes).

C'est cette définition que j'ai eue en vue dans ma circulaire précitée, et c'est aux fonctionnaires ainsi nominativement désignés par les deux lois de 1876 et de 1893 que s'applique la mesure de faveur inspirée par les mêmes motifs qui ont déterminé le législateur à leur conférer pour le droit de pension le bénéfice de l'inscription dans le cadre du service actif.

Je regrette de ne pouvoir étendre au delà de ces limites le bienfait de cette mesure. Mais quelque méritants que soient les fonctionnaires des diverses administrations et ceux en particulier de l'administration publique, on ne peut invoquer en leur faveur les dispositions législatives auxquelles je viens de faire allusion, et je ne crois pas possible de soustraire leurs enfants à la règle du droit commun, c'est-à-dire du concours pour l'obtention des bourses.

Recevez, monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

R. POINCARÉ.

BIBLIOGRAPHIE

LÉOPOLD MABILLEAU, *Victor Hugo*. — HIPPOLYTE PARIGOT, *Le Théâtre d'hier*. — RENÉ DOUMIC, *De Scribe à Ibsen*. — GAZIER, *Philippe et Jean-Baptiste de Champaigne*.

Victor Hugo par Léopold MABILLEAU (Coll. des grands écrivains français, Hachette). — Sur le plus populaire, le plus analysé, le plus raconté des grands poètes du dix-neuvième siècle, c'est-à-dire sur Victor Hugo, M. Léopold Mabilleau a trouvé le moyen d'être neuf. Comment donc s'y est-il pris? C'est bien simple : il a manié un poète en savant. Sur une œuvre qui est presque tout entière d'imagination, il a fait une critique qui n'est quasi que de la science. Mais c'est une trahison ! direz-vous. Non pas, c'est une explication. D'autres avaient apprécié le génie, ils avaient descendu et exploré les rives du fleuve : M. Mabilleau va droit à la source. Ils avaient étudié et commenté l'homme : M. Mabilleau va droit au cerveau. Et, en professeur de philosophie... ou de mécanique qu'il doit être, il le démonte pour le démontrer. On lui a fait le reproche de passer trop rapidement sur la biographie et le caractère de son auteur, et peut-être on a eu tort. La poésie chez Victor Hugo n'est pas, comme chez Lamartine ou Musset, une émanation de tout l'être et de toute la destinée : elle est plutôt une création en dehors de lui. Lui peut à un moment donné mener la plus bourgeoise des existences sans que la création cesse d'être la plus poétique des œuvres. Cette œuvre fut sans doute l'écho de sa vie, mais elle fut surtout la conquête de son imagination et de ses visions cérébrales. Son critique a donc raison d'insister peu sur la vie et beaucoup sur les visions. Il aurait même pu se dispenser de nous donner certains détails, qui semblent des impressions plutôt que des vérités. « Victor Hugo, dit-il, était plus que septuagénaire lorsqu'il nous a été donné de le voir : c'était toujours... la même impériale majesté... Jamais la poésie ne s'exprima d'une façon plus définitive et plus souveraine sur un visage humain. » J'avoue pour ma part n'avoir pas été frappé de cette majesté ou souveraineté. Je n'ai pas eu l'honneur d'être présenté à Victor Hugo, mais je l'ai vu souvent, et de près; et j'ose dire qu'avec son buste trop court, sa barbe taillée trop court, et son veston d'un bleu foncé trop court lui-même, il ne semblait pas avoir été créé tout exprès pour offrir l'idéal du poète. Seuls, les yeux ressemblaient à des brasiers éteints : on voyait que, s'ils étaient maintenant sans flamme, c'était pour avoir trop brûlé autrefois, et que s'ils ne paraissaient plus regarder au dehors c'était pour avoir trop longtemps et trop obstinément regardé en dedans.

En dedans, non de l'âme, mais du cerveau. Et qu'y avait-il dans ce cerveau extraordinaire? Une cloche et aussi une loupe : une cloche pour reproduire les sons en les renforçant, une loupe pour reproduire les images en les grossissant. Quel fut le rôle des sons et surtout des images dans la poésie de Victor Hugo, quelle était chez lui la qualité

du sens auditif, quelle était la puissance du don visuel, et tout ce que fut son clavier musical, et tout ce que fut son « atlas cérébral », M. Mabilleau nous le décrit avec une conscience et une science qui révèlent sous le critique, non pas seulement un philosophe ou un mécanicien, mais aussi un musicien et un géographe, et même un poète, car vraiment ce n'est point sans quelque imagination qu'il a pu retrouver, remonter et renouer tout le collier de métaphores que l'imagination de Victor Hugo égrena pendant soixante ans.

C'est là surtout ce qui constitue l'originalité de cette nouvelle étude sur l'auteur des *Contemplations*. Elle est très creusée, très poussée dans un sens; mais par suite elle est un peu systématique. Je trouve que dans la genèse de l'œuvre elle fait une part trop restreinte soit à la volonté, soit à la sensibilité, soit à ce que j'appellerai, le merveilleux et prodigieux doigté du versificateur. Sa volonté? Elle a devancé et commandé presque toujours l'inspiration chez Victor Hugo. Il ne va pas d'instinct, et du premier coup, à la poésie personnelle comme Lamartine, au drame romantique comme Dumas, aux récits épiques comme Vigny; mais là où les autres ont ouvert une route, il veut se tracer une voie triomphale, là où ils ont passé, il veut régner, et c'est alors qu'il écrit les *Feuilles d'Automne*, *Hernani*, la *Légende des Siècles*. De toutes les Amériques découvertes par d'autres, il a voulu être le Vespuce grandiose et immortel, et il l'a été. — Victor Hugo est une volonté servie par un génie.

La sensibilité? Elle fut moins absente chez le grand poète qu'on ne le laisse entendre. Sans doute, il n'y eut pas fusion incessante et comme inconsciente entre le cœur et l'œuvre; mais il y eut répercussion continuelle et convaincue. Il est de mode aujourd'hui de nier ou de calomnier la sensibité de Victor Hugo. On dit : Il fut très vibrant, mais fut-il très sincère! Il est toujours difficile de répondre catégoriquement à ces sortes de questions. Mais pourquoi affirmer le non plutôt que le oui? Victor Hugo est peuple; il a du peuple les fortes amours et les fortes haines, les noblesses et les ivresses; comme le peuple, il est tour à tour remué et secoué violemment par toutes les émotions, toutes les passions. C'est pour cela que la douleur, la pitié et la colère lui ont dicté des vers si éloquents. Ses vers d'amour eux-mêmes sont plus vécus et moins « guitare » que vous ne le dites. Les lèvres humaines les ont répétés non seulement parce qu'ils sont pittoresques, mais parce qu'ils sont humains.

Enfin, M. Mabilleau, qui a si bien mis en lumière le don verbal chez Victor Hugo, me semble avoir trop laissé dans l'ombre le don rythmique. Et pourtant l'auteur de la *Légende des Siècles* est vraiment chez nous le roi du rythme. Il est le roi, et il est le maître; et, de même que pendant deux siècles tous les versificateurs étaient plus ou moins disciples, de Malherbe, de même aujourd'hui tous les bons forgerons de vers ont plus ou moins passé par l'officine de Victor Hugo. Il y a bien l'atelier des *Décadents*, ou *Symbolistes*, qui nous promet toujours un chef-d'œuvre, mais il ne l'a pas encore donné.

En résumé, et pour ces diverses raisons, semble-t-il, le livre de M. Léopold Mabilleau ne sera peut-être pas fort goûté ni des purs artistes en versification, car il touche sans insistance et complaisance à l'art du vers, ni des purs gens du monde, car il est d'une langue très précise

mais un peu austère, et d'une humanité très distinguée mais un peu atténuée; ceux au contraire qui aiment à penser, à raisonner, à chercher le « pourquoi » du génie et le « comment » d'une œuvre, auront une rare estime pour une étude qui vaut surtout par la déduction savante et la logique pénétrante.

ÉMILE TROLLIET.

Le Théâtre d'hier, par HIPPOLYTE PARIGOT. (Paris, Lecène et Oudin, 1893, in-12.) — *De Scribe à Ibsen*, par RENÉ DOUMIC. (Paris, Delaplane, 1893, in-12.) — Deux livres sur le théâtre du XIXe siècle, et par deux professeurs, c'est plus qu'une rencontre, c'est un symptôme. D'autant plus que, chez l'un comme chez l'autre, il y a récidive. Mais M. Parigot, dans son *Émile Augier*, édition populaire (1), avait surtout donné un essai quand M. Doumic donnait, avec ses *Portraits d'écrivains* (2), une véritable œuvre de critique. Il faut aujourd'hui renverser les rôles. Ici sont des études, très modernes, détaillées, poussées, brillantes, narquoises, et sérieuses au fond, malgré les apparences; là des morceaux d'articles ou de conférences qui sont bons encore, et où l'on retrouve cette correction et cet esprit *en dedans* dont M. Doumic a fait sa marque. Sans pousser autrement le parallèle, on peut remarquer une fois de plus que jamais le théâtre n'eut plus d'historiens. Les dieux s'en sont allés, le culte est resté. On compte plus d'excellents critiques que de pièces passables. Et c'est parce que le théâtre s'en va que le feuilletoniste abonde; ainsi multiplièrent les rhéteurs sur la fin de l'éloquence. De cet inconvénient est sorti plus d'un avantage. Rien de plus curieux à étudier que les genres littéraires en décomposition, ou, si le mot désoblige, en transformation. *Théâtre d'hier*, dit M. Parigot : et en effet Augier, Dumas, sont bien d'hier; Sardou est déjà d'avant-hier, Labiche de la semaine dernière. Pailleron, Meilhac et Halévy sont encore d'aujourd'hui, à la grande rigueur, et encore! Mais décidément Becque n'est pas le théâtre de demain. Nous nous en félicitons, comme nous félicitons M. Parigot de le dire avec une rude franchise. Il nous plaît de voir Labiche et Becque renvoyés dos à dos, l'un avec son parti-pris de bouffonnerie, l'autre avec son parti-pris de « cruauté », et sa force d'impuissant. Que sera donc le théâtre de demain? Sera-ce enfin ce « théâtre d'idées » qu'appellent les vœux de M. Doumic, et dont Ibsen lui paraît annoncer l'aube? Peut-être. En tout cas, il est juste de dire que jamais il ne s'est tant remué d'idées autour des questions de théâtre. Les pièces semblent suggestives, comme on dit, et fournissent matière à discussion en proportion même de leur pénurie d'idées, ou de leur obscurité. La critique dramatique va devenir de plus en plus un très grand art, où il faudra fournir beaucoup du sien. Ce n'est pas M. Parigot qui en sera embarrassé, ni M. Doumic, ni d'autres que l'on sait: mais on se demande avec quoi certains autres, que l'on sait aussi, vont pouvoir remplir leurs feuilletons.

Philippe et Jean-Baptiste de Champaigne, par M. GAZIER. (Librairie de l'Art, in-4°, nombreuses gravures., 1893.) — Nul n'était mieux qualifié

(1) Chez Lecène et Oudin.
(2) Chez Delaplane.

que l'historien attitré du jansénisme pour faire revivre, dans une biographie richement illustrée, la haute et grave figure du grand Philippe de Champaigne. On pouvait craindre toutefois que l'auteur, trop riche d'inédit, n'écrasât un peu son héros sous le cadre, et, franchement, on le lui aurait pardonné. Crainte vaine d'ailleurs; car l'étude de M. Gazier est la netteté, la précision et la sobriété même. De ce qu'il sait, et de ce qu'il est seul à savoir, il a montré juste le nécessaire pour éclairer son personnage d'abord, puis, discrètement, le fond du paysage sur lequel se détache sa silhouette. Ce paysage n'a pas toujours été celui du Port-Royal. Il est très intéressant de découvrir, grâce à M. Gazier, que Philippe de Champaigne a d'abord été un grand peintre à la mode dans le genre décoratif : on ne s'en douterait guère en considérant les *Religieuses* ou la *Cène*, et la révélation est d'importance. Sous Louis XIII, Champaigne était peintre du roi, de Marie de Médicis et de Monsieur le Cardinal. Et ce n'est pas seulement comme portraitiste qu'il se faisait une réputation; il enlevait les suffrages les plus flatteurs par les grandes pages décoratives qu'il distribuait sur les murailles du Petit-Luxembourg, de Rueil, de Bois-le-Vicomte, de Richelieu et du Palais-Cardinal. Comment ce peintre de la cour devint-il le peintre de Port-Royal? M. Gazier nous conte cette touchante histoire, véritable histoire abrégée d'une partie du siècle, et de la meilleure. Atteint dans ses affections les plus chères, voyant mourir sa femme et son fils unique, tandis que ses filles entraient en religion, le grand artiste consacra désormais à Dieu son art, sa seule consolation. De là deux manières, deux faces de son talent : encore la première a-t-elle péri dans ses œuvres; et, par une ironie qui ressemble à une leçon, ce qui a surtout survécu, c'est ce qui eût dû périr sous la persécution. A côté de Philippe, M. Gazier a placé Jean-Baptiste de Champaigne, l'oncle avec le neveu. Talent à part, Jean-Baptiste méritait ce traitement; l'étroite affection qui unit deux artistes qu'on a longtemps crus frères, justifie assez ce rapprochement, et permet au lecteur d'arrêter plus longtemps ses regards sur une de ces familles d'autrefois, où rayonna l'humilité dans la gloire.

S. ROCHEBLAVE.

Le Gérant : **Armand COLIN.**

Paris. — Typ. Chamerot et Renouard, 19, rue des Saints-Pères. — 30396.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

DE LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Le Comité de rédaction recevra toujours avec reconnaissance toutes les communications concernant les Facultés des départements et des Universités étrangères. Ces informations comme toutes celles qui seront de nature à intéresser la Revue, seront insérées dans la Chronique qui accompagne chaque numéro et qui relate tous les faits importants touchant à l'Enseignement.

Le Comité prie aussi ses Correspondants, ainsi que les Auteurs eux-mêmes, de vouloir bien signaler à la Revue les volumes intéressant le haut Enseignement dans toutes ses branches en y ajoutant une note analytique ne dépassant pas 15 à 20 lignes.

LA
REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois. — Un an : 24 fr.

ON S'ABONNE : EN FRANCE CHEZ TOUS LES LIBRAIRES
A L'ÉTRANGER, DANS LES LIBRAIRIES SUIVANTES :

ALSACE-LORRAINE

Strasbourg, Ammel, Treuttel et Wurtz.

ALLEMAGNE

Berlin, Asher et Cie, Le Soudier, Mayer et Muller, Nicolaï, G. Schefer.
Bonn, Strauss.
Breslau, Trevendt et Garnier.
Dresde, Pierson.
Erlangen, Besold.
Fribourg en Brisgau, Fehsenfeld
Gœttingue, Calvœr.
Greifswald, Bamberg.
Giessen, Ræcker.
Halle, Lippert.
Heidelberg, Kæster.
Iéna, Frommann.
Kœnigsberg, Bor.
Kiel, Hæseler.
Leipzig, Twietmeyer, Le Soudier, Eckstein, Max-Rübe, Brockhaus.
Marbourg, Elwert.
Munich, Finsterlin.
Rostock, Stiller.
Stuttgard, P. Neff.
Tubingen, Fues.
Wurtzbourg, Stuber.

AUTRICHE-HONGRIE

Vienne, Gérold, Frick, Mayer et Cie.
Agram, Hartmann.
Budapesth, Révai, Kilian.
Gratz, Leuschner.
Inspruck, Rauch.
Klausenbourg, Demjén.
Lemberg, Gubrynowicz.
Prague, Calve.

ANGLETERRE

Londres, Hachette, Williams et Norgate, D. Nutt, Relfe broths.
Aberdeen, W. Lindsay.
Cambridge, Macmillan et Co, Deighton Bell et Co.
Dublin, Mac Gleshen et Gill, Hodges, Figgis et Co.
Edimbourg, John Menzies et Co.
Glasgow, John Menzies et Co.
Oxford, Parker.

BELGIQUE

Bruxelles, Lebègue et Cie, Decq, Rozez, Mayolez, Castaigne, Merzbach.
Gand, Host, Vuylsteke, Engelke.
Liège, Gnusé, Desoer, Grandmond-Donders.
Louvain, Peeters, Van Linthout et Cie.

COLONIES FRANÇAISES

Alger, Jourdan, Chéniaux-Franville, Gavault St-Lager.
Saïgon, Nicolier.
St-Denis-Réunion, Lamadon.
Fort-de-France, Déclémy.

DANEMARK

Copenhague, Host.

ÉGYPTE

Alexandrie, Weill, Sanino.
Le Caire, Mme Barbier.

ESPAGNE

Madrid, Fuentès-y-Capdeville, Maugars.
Barcelone, Piaget, Verdaguer. Juan Oliverès.
Valence, P. Aguilar.
Salamanque, E. Calcon.

GRÈCE

Athènes, Wilberg.

ITALIE

Rome, Paravia, Bocca, Molino.
Florence, Bocca, Lœscher.
Milan, Dumolard frères.
Naples, Detken, Marghieri.
Padoue, Drucker et Tedeschi.
Palerme, Pedone-Lauriel.
Pavie, Pezzani.
Pise, Hœpli.
Turin, Paravia, Bocca.

MEXIQUE

Mexico, Bouret.
Guadalajara, Bouret.

PAYS-BAS

La Haye, Belinfante frères.
Luxembourg, Heintzé.
Leyde, Brill.
Amsterdam, Van Bakkenes.
Utrecht, Frænkel.

PAYS DANUBIENS

Belgrade, Friedman.
Bukharest, Haimann.
Craiowa, Samitca frères.
Galatz, Nebuneli et fils.
Jassy, Daniel.
Philippopoli, Commeno.

PORTUGAL

Lisbonne, Pereira.
Coimbre, Melchiades.
Porto, Magalhaës.

RUSSIE

St-Pétersbourg, Mellier, Wolf, Fenoult, Ricker.
Dorpat, Karow.
Kharkoff, de Kervilly.
Kiew, Ve Idzikowski.
Moscou, Gautier
Odessa, Rousseau.
Tiflis, Baerenstamm.
Varsovie, Gebethner et Wolff.

SUÈDE ET NORVÈGE

Stockholm, Bonnier.
Christiania, Cammermeyer.
Lund, Gleerup.
Upsal, Lundstrœm.

SUISSE

Bâle, Georg.
Fribourg, Labastrou.
Berne, Kœhler.
Genève, Ve Garin, Georg, Stapelmohr.
Lausanne, Benda, Payot.
Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
Zurich, Meyer et Zeller.

TURQUIE

Constantinople, Papadis.
Smyrne, Abajoli.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

New-York, Christern, W. R. Jinkims, Courrier des États-Unis.
Baltimore, John Murphy et Cie
Boston, Carl Schœnhof.
Nouvelle-Orléans, H. Billard.
Philadelphie, A. Lippincott et Cie.
Saint-Louis (Missouri), F.-H. Thomas.
Washington, James Anglin et Cie.

CANADA

Québec, Lépine.
Montréal, Rolland et fils.

AMÉRIQUE DU SUD

Buenos-Ayres, Jacobsen, Jolly.
Caracas, Rojas hermanos.
Lima, Galand.
Montevideo, Ybarra, Barreiro et Ramos
Santiago (Chili), Cervat, A. Pesse et Cie.
Valparaiso, Tornero.

BRÉSIL

Rio-Janeiro, Garnier, Lembaerts, Nicoud.
Bahia, C. Koch.
Sao-Paolo, Garraux.

CUBA

La Havane, M. Alorda.

INDE ANGLAISE

Bombay, Atmarau, Sayoon.

AUSTRALIE

Melbourne, Samuel Muller.

Paris. — Typ. Chamerot et Renouard, 19, rue des Saints-Pères. — 30396.

Treizième année. — N° 11. 15 Novembre 1893.

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1893

Sommaire du n° 11 du 15 Novembre 1893

AVIS

L'Administration de la **Revue Internationale de l'Enseignement** prie ceux de ses *Abonnés* qui n'ont pas encore renouvelé leur souscription pour 1893, de vouloir bien lui adresser le montant de leur abonnement s'ils ne veulent pas éprouver de retard dans la réception des numéros.

En cas de changement de résidence ou de domicile et afin d'assurer la régularité du service, MM. les membres de la Société d'Enseignement supérieur sont priés de faire connaître leur nouvelle adresse aux bureaux de la *Revue*, 5, rue de Mézières, Paris.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, Un an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

Toutes les communications relatives aux abonnements et à l'administration de la Revue doivent être adressées à MM. Armand COLIN et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières, à Paris. — Toutes les communications relatives à la rédaction, à M. DREYFUS-BRISAC, 6, rue de Turin, à Paris

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

OUVERTURE DES CONFÉRENCES
A LA FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

Séance de rentrée.

La séance d'ouverture des conférences de la Faculté des lettres a été tenue en Sorbonne, le lundi 6 novembre, à deux heures de l'après-midi. M. le doyen Himly présidait, entouré des professeurs de la Faculté. M. Liard, directeur de l'enseignement, supérieur assistait à la séance. Environ cinq cents étudiants avaient pris place dans l'amphithéâtre provisoire de la cour de la vieille Sorbonne.

M. le Doyen a donné la parole successivement à M. Petit de Julleville, professeur, directeur d'études pour les lettres, et à M. Lavisse, professeur, directeur d'études pour l'histoire.

DISCOURS DE M. PETIT DE JULLEVILLE

MESSIEURS,

Il y a juste dix ans que cette séance d'ouverture des Conférences fut tenue pour la première fois dans la Faculté des lettres, le 8 novembre 1883. Les Directeurs d'études institués quelques jours auparavant, MM. Ernest Lavisse et Alfred Croiset, adressèrent la parole aux étudiants, pour souhaiter la bienvenue aux nouveaux arrivés, renouveler connaissance avec les anciens et donner quelques bons conseils à tous. L'année suivante, pour mieux vous marquer sa sympathie, M. le Doyen voulut bien assister à la séance et y prendre la parole. Un peu plus tard la Faculté se joignit à son Doyen; et, depuis, des hôtes illustres ont honoré quelquefois votre rentrée de leur présence. Mais pour être devenue plus nombreuse la réunion n'a pas moins conservé son caractère initial de parfaite simplicité. Nous n'y apportons pas nos robes dont l'effet est majestueux, mais le port encombrant. La grande salle des fêtes universitaires nous paraît même trop solennelle pour cette

assemblée familière. A l'origine, on s'était réuni dans l'amphithéâtre Gerson, aujourd'hui démoli; puis dans le vieil amphithéâtre, où le grand concours vit couronner tant de lauréats; cette vénérable salle est tombée à son tour, il y a trois mois. Nous voici dans un nouvel édifice, qui, n'étant que provisoire, durera sans doute assez longtemps; mais enfin j'espère que vous en verrez tous la fin. Ainsi nous voyons tomber, non sans quelques regrets, les murs qui servirent d'abri à tant de générations studieuses; les pierres ne durent guère plus que les hommes. Mais du moins les œuvres subsistent, lorsqu'elles le méritent. Souhaitons longue vie à la nôtre.

Il y a donc dix ans que cette modeste réunion fut fondée pour consacrer l'existence en Sorbonne d'un personnage nouveau et inconnu jusqu'alors en France; l'étudiant ès lettres. Dix ans! c'est un long espace de temps dans la vie d'un homme; c'est beaucoup plus qu'un moment dans celle d'un peuple. L'Empire de Napoléon Ier n'a pas duré dix ans.

Qu'avons-nous fait depuis 1883? je dis qu'avons-nous fait de vous? Qu'avons-nous fait de ces étudiants qui n'existaient guère avant cette date, qui sont plus de treize cents aujourd'hui? Messieurs, en s'appuyant sur ce chiffre, les plus optimistes pourraient dire que nous avons fait beaucoup; mais les plus exigeants déclarent au contraire que nous n'avons rien fait du tout. Je me borne à hasarder modestement que je crois que nous avons fait quelque chose.

Nous avons fondé en Sorbonne une grande école, sans nom distinct, sans étiquette particulière, sans discipline et sans règlement; d'où il sort, tous les ans, des lettrés et des philologues, des historiens et des philosophes, et même des érudits. On m'excusera si je parle avec estime de nos agrégés; c'est que je les vois à l'œuvre, et dans leur travail, et dans l'épreuve où on les juge. Ce n'est pas moi qui conviendrai jamais que ce grand effort est tout entier perdu pour la science.

Que reproche-t-on à eux et à nous? Qu'ils ne sont pas tous des savants. Messieurs, des vrais savants, l'espèce est rare. Même en Allemagne, dans cet atelier scientifique admirablement outillé et organisé, il y a beaucoup plus de manœuvres que d'architectes; et certes il faut bien qu'il en soit ainsi pour que les maisons s'élèvent. Mais c'est déjà très beau d'être un ouvrier intelligent dans l'atelier de la science.

Nous ne pouvons espérer que tous nos disciples fassent demain œuvre de maîtrise. Mais nous avons le devoir et la volonté d'in-

culquer à tous ici, par l'exemple et par le précepte, le véritable esprit scientifique; cet esprit, fait de volonté dans l'application, de patience dans la recherche, de méthode dans la conduite et de désintéressement dans l'objet. Ce sont là les vertus que nous tâchons de vous inculquer; voilà pourquoi vous et nous, nous sommes ici.

Ne croyez pas d'ailleurs que les procédés rigoureux du travail scientifique s'appliquent seulement aux choses d'un passé lointain. Si vous aimez ce qui est moderne ne vous croyez pas pour cela condamnés à la frivolité. Vous vous rappelez bien le ridicule Hermagoras dont s'est moqué La Bruyère ; il débrouillait couramment « l'horrible chaos des deux empires, le Babylonien et l'Assyrien; » mais il n'avait jamais vu Versailles, et comptait bien ne le jamais voir. Laissez ce pédantisme à Hermagoras, et choisissez librement ce qu'il vous plait d'étudier. Ne croyez pas que la science se limite à une certaine date, et que cette date soit forcément reculée. Une étude sur la rythmique d'Hugo peut être aussi savante qu'une histoire du vers procéleusmatique tétramètre catalectique.

Mais, direz-vous, ce qui nous embarrasse, ce n'est pas de choisir entre le présent et le passé plus ou moins lointain ; ce qui nous sollicite c'est l'avenir, c'est notre avenir; et nous ne voyons pas clairement que la science serve beaucoup à l'assurer. Je vous entends. Par la force des choses, vous êtes presque tous de futurs professeurs, préparant les examens qui vous ouvrent la carrière. Les exigences de ces examens professionnels nuisent-elles à la culture scientifique que vous devez chercher et trouver dans cette maison? De plusieurs côtés, on l'affirme; et je voudrais aujourd'hui examiner avec vous, d'abord jusqu'à quel point le mal est réel; ensuite s'il est sans remède. Comme il faut se borner aux questions où l'on est le moins incompétent, je vais parler surtout pour nos agrégés des lettres.

Mais me sera-t-il permis d'abord de constater qu'on nous a fait tour à tour des reproches un peu contradictoires? Naguère les Facultés des lettres n'avaient pas d'étudiants à elles, et ne voyaient, au pied de leurs chaires, qu'un public bigarré, renouvelé incessamment, et plutôt curieux des choses sérieuses que sérieusement travailleur. On nous disait alors : « Vous êtes peut-être des gens de mérite, mais vous ne servez pas à grand'chose; vous charmez les loisirs des officiers de passage, des femmes du monde et des magistrats retraités. S'ils ne vous avaient pas ils se distrairaient autrement. En vérité à quoi servez-vous ? »

Aujourd'hui les Facultés des lettres regorgent d'élèves; mais les mêmes voix qui les blâmaient, en 1875, de n'avoir pas de disciples, leur reprochent aujourd'hui de trop faire pour ceux qu'elles ont : « Vous êtes devenus, nous dit-on, une façon de grand collège dont tous les collégiens sont barbus et externes. Mais il n'y a pas d'autre différence. Vous les entraînez, en vue d'examens divers, qui sont tous des baccalauréats supérieurs ; vous étiez des professeurs, vous voilà devenus des préparateurs. La science n'a rien à voir dans la besogne que vous faites, et dans celle que vous faites faire. »

Je crois que je n'ai point pallié la gravité des reproches qu'on nous adresse, avec une compassion qui part d'un excellent naturel; mais il me semble que le mal n'est pas tout à fait si grave qu'on le prétend; et surtout, qu'il n'est pas irrémédiable ainsi que plusieurs le craignent. On oppose, comme deux frères ennemis, l'examen et l'esprit scientifique et, dans l'état des choses, je suis loin de prétendre que l'un ne nuise pas souvent à l'autre. Mais, d'une part, je crois qu'il tient à vous d'apaiser leur hostilité, en envisageant l'examen avec d'autres yeux, et dans un autre esprit; d'autre part, je dis qu'il sera aisé, quand on le voudra faire (mais ceci ne dépend pas de nous) de donner, par quelques mesures assez simples, une place beaucoup plus large, dans les concours, à la véritable et sérieuse originalité du savoir et du talent.

Il ne faut pas se borner à l'affirmer; mais essayons d'en fournir la preuve. Je crois que dans l'examen tel qu'il est, vous pourriez déjà faire preuve d'aptitude scientifique un peu plus qu'il n'arrive ordinairement. Messieurs, les examens sont après tout des cadres; des cadres vides où l'on met tout ce qu'on veut; cela dépend des juges qui les font passer, et encore plus des étudiants qui les passent. Connaissez-vous l'histoire du doctorat ès lettres ? Aucun statut nouveau n'a modifié, depuis 1808, la définition de ces mots : Une thèse de doctorat. Toutefois, il y a soixante ans, une thèse était parfois une dissertation élégante, mesurant deux pages in-quarto, mais où l'auteur compensait la brièveté du travail par l'amplitude du sujet; on était docteur pour avoir écrit cent lignes *sur l'épopée, sur la pastorale.* Sans qu'il fût besoin de toucher aux cadres, le doctorat, par la ferme volonté de la Faculté qui le décerne et des hommes sérieux qui le recherchent, est devenu ce que nous voyons qu'il est aujourd'hui ; et, tandis que ce grade était un peu prodigué ailleurs, le juste renom du doctorat français n'a cessé de grandir avec la valeur des thèses.

Pourquoi n'en serait-il pas de même — toutes proportions

gardées, car on ne peut attendre d'un jeune homme de vingt-deux ans ce que le temps seul peut mûrir : un grand travail personnel — pourquoi n'en serait-il pas de même dans ces concours auxquels on reproche avec raison de faire une trop petite part à la valeur scientifique? Est-ce que l'épreuve qu'on appelle modestement l'explication préparée, ne vous permet pas de montrer, si vous le voulez, une connaissance très érudite du grec et du latin? Il me plairait seulement qu'on n'eût pas excepté le français de cet exercice; comme si la langue française était matière banale où la science n'a rien à faire; comme si l'on savait toujours le français, pour s'être donné la peine de naître n'importe où, entre l'Adour et la Moselle. Mais c'est là un petit défaut qu'on corrigera peut-être un jour. N'est-il pas vrai que l'explication mûrement préparée d'un texte grec ou latin, que vous ne choisissez pas mais que vous limitez vous-même, dont vous discutez à loisir l'établissement, dont vous comparez les variantes, dont vous éclaircissez le sens et les difficultés jusqu'aux moindres accidents de la forme et jusqu'aux plus fines nuances de la pensée; n'est-il pas vrai qu'un tel exercice pourrait être toujours un travail parfaitement scientifique? J'ai plaisir d'ajouter qu'il l'est en effet quelquefois, et que j'ai entendu plus d'une explication qui promettait un critique et un philologue.

Mais, bien plus que les explications, la dissertation latine et la dissertation française qu'on demande à nos futurs agrégés n'ont pas bonne réputation auprès de ceux qui accusent nos programmes de prolonger la rhétorique aux dépens du savoir sérieux. Un tel reproche n'est-il pas bien sévère, aujourd'hui du moins? Car le temps n'est plus où, dans les concours les plus élevés, la dissertation consistait, par tradition, dans le développement d'une pensée littéraire ou morale. Non pas que cet exercice fût en lui-même aussi puéril qu'on affecte de le dire. Il faut autre chose qu'une grande aptitude au verbiage pour expliquer raisonnablement trois lignes de Pascal ou de La Bruyère; et ce n'était pas trop, pour s'en bien tirer, d'avoir beaucoup de jugement avec un peu de style. Mais enfin je conviens que ce travail faisait la part trop belle aux plumes faciles et aux imaginations abondantes (qui ne sont pas d'ailleurs des dons à mépriser). On vous demande autre chose aujourd'hui; les sujets qu'on vous propose à traiter sont exclusivement tirés d'un petit nombre d'ouvrages, indiqués d'avance à votre étude, et désormais il ne suffit pas, dans une dissertation d'agrégation, de se jouer d'une façon brillante autour d'une pensée fine; il faut savoir et montrer qu'on sait. Savoir de

seconde main, dira-t-on, ou de troisième. Je n'en vois pas du tout la nécessité : si vous êtes capables de penser par vous-mêmes, et de puiser votre érudition aux sources, faites-en la preuve, et vos juges en seront charmés. Ceux qui croiraient qu'ils ont pour idéal de vous maintenir dans le lieu commun les connaîtraient bien mal. Tout au contraire ils sont trop heureux quand un candidat veut bien ne pas ressembler aux autres; quand il consent à se montrer lui-même au lieu de leur renvoyer, comme un miroir, l'image de leurs propres idées. Dites donc ce que vous voudrez, pourvu qu'avant de le dire vous l'ayez pensé et réfléchi. J'ajoute encore : dites-le correctement; parce qu'aucun savoir ne vous excuserait de ne pas parler français. Sur ce point, nous ne transigerons jamais.

Est-ce à dire que tout soit bon dans nos programmes d'agrégation et qu'il ne soit pas permis d'y toucher, même avec prudence. Loin de moi cet optimisme; au contraire, je les crois très perfectibles; ce qui revient à dire poliment que je ne les trouve pas parfaits. Je voudrais qu'on y diminuât le plus possible la part d'importance qu'y conserve encore la mémoire : admirable faculté, dont ceux qui la possèdent feront bien d'user à leur aise, mais sans réduire à l'état d'Ilotes ceux qui n'en sont pas doués. Je ne suis pas d'avis qu'on vous laisse venir aux concours chargés de notes; car vous plieriez sous le faix, et dans la précipitation des heures qui vous commandent, ce serait le meilleur moyen pour ne rien obtenir de vous qui fût vraiment à vous. Mais je voudrais, lorsqu'on vous demande, comme cette année, d'exposer les nouveautés que Corneille se félicitait d'avoir introduites dans son *Nicomède*, qu'il fût possible, au moins, de mettre entre vos mains *Nicomède*. Ce sont là de petites réformes d'un caractère tout pratique, et qu'on essaiera, sans bruit, quand on voudra.

Il en est une autre, plus grave, quoique aisément réalisable, et que j'ai proposée moi-même il y a quatre ans, sans trouver d'ailleurs aucun écho, c'est ce qui me décide à recommencer aujourd'hui (1). La leçon littéraire qui couronne l'agrégation des lettres a donné quelquefois des résultats remarquables, et révélé des talents en germe, pleins d'heureuses promesses. Toutefois il est certain que cette leçon est trop rarement originale. On a vingt-quatre heures pour la préparer; cette mesure est peut-être fausse, trop longue ou trop courte. Un jour plein, c'est beaucoup pour parler d'après autrui, en se réservant seulement le mérite de l'ordonnance et de l'exposition; c'est trop, car on a même le

(1) Voyez *Revue d'Enseignement supérieur*, novembre 1889.

temps d'écrire sa leçon, et quelquefois de l'apprendre par cœur. Mais un seul jour, c'est trop peu pour faire acte et faire preuve de recherches vraiment personnelles. Pourquoi ne pas emprunter à une agrégation voisine une excellente institution, celle des sujets de thèses préparés longtemps à l'avance? La méthode historique n'est-elle donc pas la nôtre? Y a-t-il deux méthodes pour l'étude des œuvres humaines, des faits humains? L'histoire littéraire est-elle autre chose qu'une partie de l'histoire générale, celle où se peint le mieux peut-être et l'esprit d'une époque, et la vie d'une société?

Ainsi, pour que l'épreuve de la leçon fût transformée dans un sens plus scientifique, ne pourrait-on pas proposer : que les sujets, pris parmi les nombreuses lacunes, les *desiderata* de l'histoire littéraire (grecque, latine ou française), ne fussent plus tirés au sort vingt-quatre heures avant l'épreuve; mais choisis, un an ou deux d'avance, par les candidats, selon leurs goûts et leurs aptitudes, librement, sauf approbation de leurs juges; ils étudieraient à loisir et par eux-mêmes la question préférée; puis à l'examen, ils présenteraient les résultats de leurs recherches dans une exposition orale limitée à une heure; une heure suffit pour montrer ce qu'on peut faire par soi-même, et si l'on est capable d'étudier d'original une question restreinte d'histoire littéraire.

En proposant cette réforme en 1889, j'allais au-devant d'une objection qu'on fera peut-être. On dira : qu'il serait fort aisé de faire préparer sa thèse par quelque sage ami. Permettez-moi de répondre que beaucoup de gens ne voudraient pas se prêter à cette complaisance ; que beaucoup ne voudraient pas la solliciter ; que tout le monde n'est pas en mesure de rendre des services d'érudition, et qu'enfin (nous croyons le savoir par l'expérience du doctorat) on n'expose bien que les résultats qu'on a trouvés par ses propres recherches.

Je ne prétends pas que ces thèses, premier ouvrage sérieux d'auteurs souvent très jeunes, pussent toujours être des chefs-d'œuvre ; mais je suis très persuadé que presque toutes seraient faites sincèrement et de bonne foi ; et que beaucoup de ces travaux ajouteraient quelque chose de neuf aux résultats acquis et grossiraient, ne fût-ce que d'un détail inédit ou inaperçu, le trésor des connaissances établies.

Il semble qu'une modification de ce genre, introduite dans nos programmes, ferait beaucoup pour éveiller ou raviver chez nos jeunes professeurs l'habitude et le goût du travail personnel. Mais par ce moyen ou par tout autre c'est à cela qu'il faut tendre et,

là-dessus, nous sommes tous d'accord. Tous nos efforts vont à ce but, et si les lacunes de votre éducation première vous préparent mal à l'atteindre, nous ne nous lasserons pas d'essayer de les combler. Ainsi la plupart d'entre vous arrivent ici tout à fait inexpérimentés quant aux instruments de travail même les plus nécessaires et les plus usuels et exposés, par cela même, à perdre un temps précieux, en cherchant ce qui est sous leurs mains; à inventer à grand'peine ce qui, parfois depuis deux siècles, est découvert, expliqué, catalogué. Afin de vous épargner ces efforts inutiles et ces heures gaspillées, plusieurs de vos maîtres se sont entendus pour vous offrir un ensemble de conférences, que j'appellerais d'initiation scientifique, si le mot ne sentait un peu trop le mystère, pour désigner une chose aussi simple ; disons, si vous le voulez, des conférences préparatoires et bibliographiques, qui commenceront dès demain et où ils tâcheront, avec une bonne volonté que la vôtre rendra facile, d'habituer les nouveaux venus à la connaissance et au maniement de ces outils communs à tout travail. dont tout bon ouvrier doit savoir le nom, la place et l'usage, avant de se mettre en besogne. Parmi ces conférences, les unes seront faites par des professeurs de lettres, les autres par des professeurs d'histoire. J'engage vivement tous les étudiants qui entrent ici pour la première fois à les suivre toutes, car elles seront très utiles à tous, quelles que soient les études spéciales qu'on se propose de poursuivre.

Mais pour profiter de ces conférences comme de toutes les autres ressources qui sont mises ici à votre disposition, je fais appel à votre bonne volonté parce qu'il faut bien qu'on vous dise que, si elle nous manquait, tout manquerait avec elle. Nous semons et nous arrosons, mais si vous, qui êtes la terre, vous vous refusiez à germer, il ne pousserait rien du tout. On disait autrefois que les Français n'ont pas la tête épique; on a découvert depuis que, dans l'âge où les peuples chantent, ils ont chanté plus d'épopées que le reste du monde ensemble. Mais on commence à dire qu'ils n'ont pas la tête scientifique. Vous, qui êtes venus au jour (qu'on s'en réjouisse ou qu'on s'en plaigne) dans l'âge de la science, protestez contre ce reproche, et ne vous laissez pas mettre au second rang parmi les nations pensantes ; protestez aujourd'hui par vos efforts, demain par vos œuvres. En venant ici, vous êtes entrés au service de la science ; souvenez-vous que vous n'en devez pas sortir sans emporter de cet apprentissage au moins une marque ineffaçable, un certain tour d'esprit, le sens de la méthode et l'amour du travail sérieux.

En relisant hier les conseils qu'on a donnés ici depuis dix ans à vos prédécesseurs ou à vous-mêmes je trouvais que celui-là revient sans cesse. Si quelquefois il vous en fut donné d'autres, ne voyez pas là une contradiction qui n'existe pas. Selon l'heure et selon le besoin, vos maîtres vous parlent différemment ; ils vont au plus pressé. Mais, ne les croyez pas en désaccord, ni entre eux, ni avec eux-mêmes. On vous a rappelé quelquefois que, presque tous, vous serez demain des professeurs ; on vous a parlé en termes très élevés et très chaleureux de vos devoirs professionnels. Comprenez bien que personne ici n'a jamais dit ni pensé qu'ils fussent opposés à vos devoirs envers la science. Celui de vos maîtres, qui est le plus autorisé, par l'enseignement même qu'il donne, à vous prescrire un dévouement absolu à vos élèves, M. Marion, vous disait, il y a trois ans, que : « même à ce point de vue, vous ne pouvez faire rien de mieux que de vous donner, autant qu'il se peut, une haute valeur scientifique ». Il ajoutait : « C'est là, sur les élèves, un élément souverain d'autorité, le plus sûr après le caractère. » Et cette parole, venant d'un maître si compétent, m'a vivement frappé, comme aussi juste qu'elle est hardie. C'est qu'en effet, il y a, dans le pur esprit scientifique, une sorte de vertu morale. Le dévouement à cette chose austère, essentiellement désintéressée, qui est la science, vous rend aptes et dociles à tous les autres dévouements. Mais pour agir sur vos élèves, il faut d'abord qu'ils vous considèrent et vous respectent. Le travail journalier de la classe ne suffit pas toujours à leur imposer ce respect ; l'accoutumance leur en cache la difficulté ; ils ne voient pas la peine que vous prenez ; ils croient que la tâche du maître est de tout temps sue par cœur, débitée de même. Mais s'ils voient que leur professeur en sait plus long que ce qu'il enseigne ; qu'il s'aventure hors de ses cahiers, qu'il travaille, par goût, à des choses qu'il n'aura pas à redire le soir ; si ses élèves devinent qu'il y a dans le grand domaine de la science un petit coin où leur professeur est maître, autant que dans sa classe, quoique autrement ; si même, sans affectation, sans pédantisme, il laisse échapper quelquefois, dans l'abandon familier d'une fin de classe ou d'une veille de congé, quelques mots de ses recherches personnelles et de ses petites découvertes ; je vous assure que ses élèves l'en estimeront davantage, et que leur confiance croîtra avec le respect. Si beau que soit un métier (et le vôtre est très beau), il est bon d'y mêler, fût-ce comme une aspiration, quelque chose qui le dépasse sans le contrarier. Le goût scientifique sera pour vous le sel qui vivifie tout le reste ; s'il manque, tout s'affadit

à la longue; et la grande route où l'on s'était engagé d'abord, joyeux et de libre allure, devient peu à peu routine, étroit sentier où les pas s'impriment forcément sur les pas qui ont précédé. Pour éviter cette déchéance, élargissez vos cœurs; n'ayez pas la timidité de croire qu'ils sont trop étroits pour aimer à la fois plusieurs belles choses. Soyez ensemble et des professeurs absolument dévoués à vos élèves, et des esprits très élevés, noblement ambitieux d'embrasser tous les jours plus de savoir et de vérité.

DISCOURS DE M. LAVISSE

MESSIEURS,

Mon collègue M. Petit de Julleville me laisse quelques mots à dire sur nos études d'histoire; je serai très bref.

Nous avons pensé qu'il était utile de vous donner en quelques leçons une introduction à l'étude de l'histoire, où vous trouverez un aperçu général de la science et de sa méthode. Je recommande à tous de suivre avec attention ces leçons préliminaires : vous en verrez bien vite l'utilité.

Combien de choses peut vous apprendre, par exemple, la seule bibliographie de la science historique française aux XVIIe et XVIIIe siècles, cette liste de traités sur les sciences auxiliaires de l'histoire, de glossaires, de recueils de documents, d'histoires documentées d'un personnage, d'une abbaye, d'une métropole, d'un diocèse, d'une ville ou d'une province, d'histoires générales de la France, enfin de livres où nos critiques, polémistes et philosophes, cherchent dans les origines d'un peuple ou d'une institution tantôt la simple vérité, tantôt des causes à plaider, ou bien dissertent sur les mœurs et sur les lois de tous les temps et de tous les pays avec l'intention d'améliorer les mœurs et les lois de leur temps, de leur pays et de l'humanité!

Les titres des principaux ouvrages du XVIIe et du XVIIIe siècle rassemblent tous les modes du travail historique. Ils donnent la vue générale de l'histoire, et c'est déjà quelque chose. Mais nous ne voulons pas seulement vous dicter des titres; nous voulons vous montrer les livres eux-mêmes et vous apprendre à manier vos instruments de travail. Les leçons de méthode naîtront naturellement des notions bibliographiques. Vous saurez, par le jugement porté sur chacun des grands ouvrages, quels progrès ont faits la chronologie depuis la *De doctrina temporum* de Petau, la paléographie depuis la *Palæographia græca* de Montfaucon, la diplomatique depuis la *De re diplomatica* de Mabillon, la géographie

historique depuis la *Notitia Galliarum* d'Adrien Valois, l'édition des textes depuis les Capitulaires de Baluze, la critique depuis les Bollandistes et les Bénédictins. Cette étude et cette comparaison vous prépareront à comprendre les règles principales de la méthode, c'est-à-dire où et comment s'acquiert la connaissance historique par la recherche, comment elle s'exprime et se démontre par le livre.

Messieurs, ces connaissances ne vous serviront de rien dans vos examens, puisqu'il est permis d'être agrégé d'histoire sans savoir même le nom des sciences auxiliaires de l'histoire, mais elles vous éclaireront sur l'emploi de votre vie. Vous saurez à quel moment précis vous arrivez du progrès des sciences historiques, de qui vous êtes les successeurs, les héritiers et les continuateurs. Au lieu que vous demeuriez, comme il arrive si souvent dans notre pays, des travailleurs isolés, incertains dans le choix d'un sujet du travail, — j'ai connu de ces incertitudes qui duraient toute la vie, — vous apercevrez votre place dans une vaste famille très honorable, où les plus modestes même peuvent travailler à l'accroissement du patrimoine; car, si les plus hautes qualités de l'esprit trouvent à s'exercer dans nos études, il est bon de savoir qu'il n'est pas nécessaire chez nous, historiens, d'avoir du génie pour être utile. Il n'y avait pas d'aigles parmi les Bénédictins, mais quels vastes espaces ils ont parcourus de leur long vol bas et tranquille !

Cette introduction aux études historiques vous inspirera certainement de très utiles réflexions. Vous y verrez qu'il n'est pas vrai que l'érudition répugne à notre caractère national. Nous fûmes les grands maîtres en toutes les éruditions au XVIIe et au XVIIIe siècle, et c'étaient des livres français qui remplissaient alors les bibliothèques. Mais vous saurez aussi, par la comparaison du travail historique en France et à l'étranger au XIXe siècle, qu'il n'en est plus de même aujourd'hui. Certes, notre place est encore très honorable. Nous avons eu de grands historiens à notre belle façon française, qui savent écrire et décrire, met re en leur lumière et couleur les idées, les faits et les personnes, et qui cherchent l'homme dans l'histoire et le trouvent. Puis, de nouvelles et considérables publications de documents ont été entreprises par l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, par les ministères de l'Instruction publique, des Affaires étrangères et des Finances, par d'utiles Sociétés, comme la Société de l'histoire de France, la Société de l'histoire de Paris et de l'Ile-de-France, et la Société des anciens textes français, auxquelles se joindra bientôt

une Société de l'histoire littéraire de la France. Notre École des chartes, notre École des hautes études, nos Écoles archéologiques d'Athènes et de Rome soutiennent le renom de la science française. Et pourtant nous sommes distancés aujourd'hui. La critique allemande a publié quantité de textes nouveaux, revisé les anciens, prononcé son jugement sur toutes les questions. Il n'est guère de grand sujet dont la bibliographie ne soit allemande en grande partie.

Pourquoi donc avons-nous perdu notre rang? Pour bien des raisons. D'abord, à la fin du siècle dernier, des sociétés de travail ont disparu, des travailleurs ont été dispersés. Il est vrai, des académies ont accepté l'héritage des corporations monastiques et des anciennes académies, à savoir, la continuation du *Gallia Christiana*, de l'*Histoire littéraire de la France*, du recueil des *Historiens de la Gaule et de la France*, du *Recueil des Ordonnances;* mais les académies ne travaillent pas vite; elles se composent d'hommes dont chacun a son nom et ses affaires; et la discipline commune sous laquelle vivent ces compagnies n'est pas exigeante; elle est infiniment douce. Mais c'est la moindre des raisons que nous cherchons. La vie de la France a été complètement transformée depuis cent ans : un grand nombre d'intelligences ont été et sont requises soit par la politique, en ce siècle où la France nouvelle s'élabore au jour le jour, soit par les sciences positives, à peine cultivées autrefois, aujourd'hui dans le plein éclat de leur puissance. Et l'activité intellectuelle, plus que jamais concentrée à Paris, s'est raréfiée dans les provinces.

C'est contre ces causes diverses de la diminution du travail historique que nous avons à lutter. Voici, je crois, un des moyens qu'il nous faut employer.

Avez-vous remarqué que nos anciennes Universités ne figurent pas parmi les travailleurs des deux siècles derniers? Mais nous savons qu'elles dormaient. Avez-vous remarqué que, tout à l'heure, je n'ai pu nommer les Facultés des lettres? Certes, ces Facultés ne dorment pas. Nous y dépensons, maîtres et étudiants, une grande somme de labeur. Tout en conservant les leçons publiques où le maître expose les résultats de ses recherches sur telle question philosophique, littéraire, historique ou géographique, nous enseignons aux étudiants dans nos conférences l'art et la méthode de la recherche. Nous découvrons et nous encourageons des vocations scientifiques. Je crois donc pouvoir dire que nous faisons tout le possible, dans l'état actuel de nos moyens, pour donner des travailleurs à la science française. Mais compa-

rons un peu le régime de nos Facultés à celui des Universités allemandes.

Tout ce grand labeur allemand dont je parlais tout à l'heure est sorti des Universités. L'Allemagne publie en bien plus grand nombre que nous des éditions critiques de documents et des suites de documents et de travaux sur telle ou telle question, de manière à l'éclairer de pleine lumière. Mais les professeurs allemands n'ont pas à expliquer sur commande tels ou tels auteurs dont la liste change tous les trois ans, comme pour notre licence, ou tous les ans, comme pour notre agrégation. Les apprentis historiens en Allemagne n'ont pas à choisir une thèse, comme nos candidats à l'agrégation, sur un programme arrêté par l'autorité centrale et renouvelable chaque année. En Allemagne, les professeurs et les étudiants travaillent ensemble, sur des sujets librement choisis; ils travaillent avec ordre, avec suite, et pas une parcelle de leurs efforts n'est perdue. Nous, nous sommes obligés de disperser nos efforts, et empêchés de les pousser jusqu'au résultat.

Avant d'attribuer à l'Allemagne une supériorité originelle qui n'existe pas, et de nous dénier à nous-mêmes des qualités et des aptitudes que nous possédons assurément, il faudrait nous mettre en état de lutter avec elle *æquo Marte :* notre régime d'examens organise la défaite.

Aussi sommes-nous en instance pour obtenir une modification de ce régime. Nous voudrions pouvoir diriger plus librement votre éducation et vos études. Il est nécessaire, comme a dit le jury d'agrégation d'histoire dans son rapport sur le dernier concours, que des apprentis historiens expliquent des textes et les critiquent; il n'est pas nécessaire que les mêmes textes soient expliqués dans toutes les Facultés de France et à l'École normale. Il est nécessaire que des apprentis historiens apprennent à traiter, d'après les documents, une question d'histoire; il n'est pas nécessaire qu'ils choisissent cette question sur un programme officiel. Supposez la liberté des choix : il n'est pas douteux que les professeurs des Facultés et les maîtres de conférences de l'École normale choisiront des textes différents, qu'ils les étudieront avec leurs élèves, non plus en vue de satisfaire à l'examen le plus rapidement possible, mais à fond, par devoir scientifique. Il n'est pas douteux que les questions proposées aux étudiants par les maîtres seront groupées de façon qu'au bout de quelques années quelque grand sujet d'histoire se trouve élucidé. Nous obtiendrons ainsi et des publications de documents et des séries de travaux qui éclaireront des chapitres d'histoire. Les Facultés et l'École nor-

male concourront directement avec les académies et les écoles que je nommais tout à l'heure au progrès des études historiques.

Or notre concours est nécessaire; je voudrais vous en donner une seule preuve.

J'étonnerai au moins quelques-uns d'entre vous en leur disant que le travail de critique et d'érudition est à peine commencé pour l'histoire moderne de la France, et qu'il n'est point de période où l'historien soit moins aidé dans ses recherches que celle des xvie, xviie, xviiie et xixe siècles. Combien de fois j'ai regretté que l'*Histoire littéraire de la France* soit arrêtée en route, en voyant quelles obscurités subsistent même pour les époques, les œuvres et les écrivains réputés le mieux connus! Combien de fois, cherchant à définir exactement un office, une charge, une dignité du temps de Louis XIV, j'ai pensé qu'il me serait plus commode de trouver la définition, si, au lieu du temps de Louis XIV, il s'agissait du temps d'un César ou d'un Pharaon! Et la société du xviie siècle, hors de Versailles? Croyez-vous que nous la connaissions? Certainement nous voyons mieux la société romaine et la société grecque que notre ancienne société française. Je pourrais pousser plus loin la comparaison. Il n'est si mince écrivain, il n'est point de nigaud de l'antiquité ou du moyen âge, qui n'ait eu l'honneur d'une édition soignée selon les règles, mais des écrivains témoins et acteurs de l'histoire, tels que Sully, tels que Richelieu, aussi intéressants, je suppose, que Diodore de Sicile, Frédégaire ou Rigord, attendent encore une véritable édition critique. Enfin, c'est hier seulement qu'a commencé la publication méthodique des documents relatifs à l'histoire de la Révolution française.

La raison du délaissement de l'histoire moderne est facile à découvrir. L'étude de l'antiquité est organisée dans nos écoles archéologiques et à l'École des hautes études; celle du moyen âge, à l'École des chartes et à l'École des hautes études: celle de l'histoire moderne ne l'est nulle part. Nous l'organiserons certainement dès que nous serons libres. Mais je me garde bien de réclamer pour la seule histoire moderne toute l'activité qui naîtra de la liberté du travail. Ce sont les études historiques tout entières qui en bénéficieront. Et je suis persuadé qu'avant dix années révolues du régime nouveau nous n'aurions plus rien à envier à personne.

Messieurs, nous vous avons entretenus cette année, comme les années précédentes, de nos affaires et de nos projets, pour vous habituer à réfléchir sur l'état présent et sur l'avenir de notre haut

enseignement, pour établir ainsi la solidarité entre vous et nous, vous préparer à continuer un jour nos efforts, mais aussi pour vous donner, dès aujourd'hui, une idée noble de vos études. Il est clair que nous ne pouvons rien sans vous, et que, pour achever l'évolution de notre enseignement supérieur, la ferme adhésion de vos intelligences et de vos volontés nous est nécessaire.

M'adressant, pour finir, aux étudiants qui nous arrivent cette année, je leur dirai : Vous avez à choisir entre deux façons de faire vos études. La première est de chercher dans le programme de l'examen la règle unique de votre travail, de prendre un à un les exercices préparatoires, de les traiter pour le mieux, de vous tenir pour contents si vous y obtenez la note *dix*, et de composer ainsi avec des fragments divers un licencié d'abord et, plus tard, un agrégé. Mais alors, vous ne serez pas des étudiants, vous serez des collégiens prolongés, et bientôt incurables. La seconde, c'est de regarder ces exercices comme des moyens, non comme la fin de votre éducation, et, de voir par-dessus la besogne quotidienne de vos lectures et de vos écritures, la philosophie, les lettres, l'histoire.

Et, je vous le demande, pourquoi seriez-vous si modestes que vous ne vouliez être que des candidats, alors que vous pouvez vous proposer de devenir des philosophes, des philologues, des historiens? Pourquoi vous faire une vie mesquine, une laide petite vie? Il dépend de chacun de nous d'embellir sa vie. C'est l'embellir assurément que de se proposer de prendre, en connaissance de cause, sa part du travail intellectuel, commencé depuis qu'il y a des hommes, « et qui pensent ». Enfin vous remarquerez — cette considération vous touchera certainement — que la fin dernière des hautes études c'est la connaissance de l'homme, et qu'il y a concurrence entre les diverses intelligences nationales pour exprimer cette connaissance par la philosophie, par les lettres et par l'histoire. Or l'humanité est reconnaissante à ceux qui la renseignent le mieux sur elle-même; elle leur reconnaît une sorte d'autorité intellectuelle, et cette autorité est glorieuse et elle est utile aux peuples qui la conquièrent. D'où il suit, Messieurs, que bien comprendre et bien diriger nos études, apprendre à bien travailler, à travailler toujours mieux, c'est notre part, à nous professeurs et étudiants, du service public, et elle est très belle.

LES ÉCOLES EN ANGLETERRE

APRÈS LA RENAISSANCE ET LA RÉFORME

Dans aucun pays le système de Sturm ne se maintint avec plus de ténacité qu'en Angleterre. Depuis le milieu du XVIe jusque vers le milieu du XIXe siècle, l'enseignement, tel que le conçut et le pratiqua le fondateur du gymnase de Strasbourg, constitua, sans beaucoup de changement, le curriculum des écoles secondaires ou *grammar schools*. Par le programme des études ces écoles ressemblaient aux écoles de France et d'Allemagne; par leur organisation, cependant, et leur esprit, par les mœurs des élèves et des maîtres, par le caractère propre à la race anglaise, elles avaient un cachet à elles, qui donne à leur histoire un intérêt particulier.

Pendant la période qui nous occupe, les grammar schools ne furent plus, comme dans la période précédente, les seules écoles en dehors des universités. Il s'éleva à côté d'elles des écoles élémentaires et des écoles populaires. Des tentatives furent faites pour leur créer des rivales, où leur enseignement serait modifié, perfectionné, agrandi. Notre étude a pour objet non seulement d'exposer la situation des écoles secondaires, mais aussi de retracer les efforts pour combler les lacunes qu'elles laissaient dans l'éducation en général.

Le système de Sturm était celu. des écoles du moyen âge rajeuni par les Frères de la vie commune, appelés aussi Jéromites. Il passa en Angleterre avec la marque que lui imprima l'humaniste. Sturm avait en vue exclusivement la reproduction dans les langues anciennes, et particulièrement en latin, de la forme littéraire classique. Dans les auteurs il ne voyait que les mots et l'art de les agencer. Il ne tenait à la connaissance des choses ni en tant qu'elle se tirait des livres ni en tant qu'elle servait à les comprendre. Réaliste en rien, il était styliste en tout, et styliste

ancien seulement. La langue maternelle, il ne la comptait point; il en interdisait l'usage à l'école; l'élève qui avait le malheur de s'en servir était sévèrement puni. Avec cela il n'admettait que le latin pur de l'antiquité, celui de Cicéron et d'Ovide. Les choses ou les idées pour lesquelles il ne trouvait point de nom chez les classiques anciens, il les faisait ou montrer du doigt ou passer sous silence. Son plan d'éducation comprend dix années et commence dans la dixième classe, où l'enfant entre à sept ans ; une partie de ce temps est consacrée à l'acquisition d'un latin correct, une autre à l'élégance du style, la dernière à l'art du discours. A seize ou dix-sept ans, l'élève doit être maître de la langue. On voudrait croire que pour parler il devrait penser, c'est-à-dire avoir des idées, des notions de choses. C'est pourtant ce dont Sturm ne se soucie pas du tout. Nous ne savons ni si avec ce système un élève sur cent arrivait à dire quelque chose qui eût du sens, ni si les quatre-vingt-dix-neuf autres n'aimaient pas mieux se taire que de parler; mais la plupart devaient être à cette sorte de torture que Locke compare à la tyrannie du Pharaon d'Égypte ordonnant aux Israélites de faire des briques sans leur fournir aucun des matériaux nécessaires. Le grec n'était commencé qu'en sixième, c'est-à-dire quatre ou cinq ans après le latin; Sturm était loin de lui donner la même importance qu'à la langue de Rome, bien qu'il voulût qu'à seize ans les élèves en eussent une connaissance raisonnable. La conséquence de l'étude exclusive des langues anciennes fut le dédain de l'enfant pris en général, avec la moyenne de l'intelligence à son âge. Son esprit ne se haussait-il point aux études classiques, il était condamné à l'ignorance. Ni son penchant vers ce qui frappe les sens, ni le goût qu'il pouvait avoir pour le monde extérieur et pour tout ce que ce monde lui présentait, n'étaient pris en considération. Le *schoolmaster*, c'est-à-dire l'instituteur, le régent, le professeur, ne l'appréciait que d'après son aptitude à apprendre le latin et le grec. Les grands événements du temps, comme les découvertes de Vasco de Gama et de Christophe Colomb, n'obtinrent pas un regard du côté des écoles; la géographie n'y avait point de place. Il en fut de même de l'astronomie; Sturm n'aurait pas permis à un de ses élèves de regarder à travers une lunette. L'invention de l'imprimerie elle-même resta stérile pour les sciences et ne servit qu'aux langues.

Le système de Sturm répondait trop aux besoins d'un temps de polémique religieuse, pour n'être point adopté avec empressement par les camps opposés : les protestants y trouvaient la clef de la Bible; les catholiques, avec les jésuites en tête, y

voyaient la source de l'éloquence sacrée et les moyens de défense contre leurs adversaires. Aussi devint-il en peu de temps dominant dans tous les pays du continent, en Allemagne, en France, en Danemark, en Pologne, en Italie, en Espagne, en Portugal. Ascham l'introduisit en Angleterre et Buchanan en Écosse.

Peut-être y aurait-il de l'intérêt à savoir au juste comment la méthode de Sturm était suivie dans ces écoles et à quels résultats elle menait. Il existe sur ce sujet un livre précieux, devenu malheureusement presque introuvable; Robert Hébert Quick (1) en préparait une nouvelle édition, lorsque la mort le surprit. C'est un long dialogue en trente-cinq chapitres entre deux schoolmasters, intitulé : *Ludus Literarius, or The Grammar Schoole*. L'auteur en est Brinsley, précisément un schoolmaster du commencement du XVII[e] siècle. Il fait exposer par un des interlocuteurs, *Spoudeus*, l'enseignement tel que celui-ci le donne dans son école, et rectifier par l'autre, *Philoponus*, certains procédés qui peuvent être défectueux. Dans l'ensemble, le dialogue est certainement une image fidèle de l'école de grammaire d'alors; on y suit tout le cours d'études depuis les premiers éléments, à commencer par l'A. B. C., jusqu'au degré qui aboutit à l'université.

Dès le début Philoponus exprime les regrets que lui cause l'absolue négligence de la langue maternelle, dans laquelle il voudrait apprendre aux enfants à s'exprimer aussi purement qu'on leur apprend à le faire en latin et en grec. Ces regrets se retrouvent chez d'autres écrivains, notamment chez Mulcaster et chez Locke, mais ils sont aussi inutiles; Sturm l'emporte. Quand les enfants savent lire le latin — ce qu'ils devraient trouver à apprendre dans des écoles inférieures, s'il en existait, — ils passent à l'*accidence*, c'est-à-dire au rudiment, qui comprend la connaissance des différentes sortes de mots avec les déclinaisons et les conjugaisons. Lorsqu'ils sont sûrs des formes, on leur apprend les règles d'accord ou la grammaire proprement dite. Les questions et les réponses se font en latin; si cependant le maître n'arrivait pas à se faire comprendre en cette langue, il pourrait avoir recours à l'anglais. Cette dérogation à la loi de Sturm est à noter. Après cela vient la construction de la proposition, la décomposition de la phrase, l'analyse, l'imitation des formes de Cicéron, et la combinaison des mots d'après le modèle des meilleurs auteurs anciens.

A ces exercices purement grammaticaux succède la compo-

(1) Voir notre étude sur la vie et les œuvres de cet écrivain dans le n° du 15 octobre 1891 de la *Revue internationale de l'enseignement*.

sition, à commencer par les lettres. Spoudeus déplore une fois de plus la défense d'en faire écrire en anglais; il le fait dans des termes qui méritent d'être cités : « As for inditing letters in English, I have not exercised my schollers in them at all; neither have I known them to be used in schools : although they cannot but be exceedingly necessary for schollers; being of perpetuall use in all our whole life, and of very great commendation, when they are so performed (1). »

La composition d'une lettre d'après la méthode de Sturm, c'est-à-dire sans le concours de la langue maternelle, était difficile. L'écolier devait penser en latin et se renfermer dans un ordre d'idées anciennes. Pour lui venir en aide, Sturm avait fait un recueil de lettres de Cicéron, que tous les maîtres avaient en main. C'est sur ces lettres que l'élève devait calquer les siennes; mais où en prenait-il la matière? Les lectures qu'il avait pu faire étaient restreintes, l'expérience de la vie lui manquait. Ascham, en homme pratique, éluda la difficulté, et, en dépit de la règle de Sturm, il eut recours à l'anglais. Sa méthode de la double traduction, cependant, ne paraît pas avoir passé aussitôt dans les écoles, puisqu'en 1612, plus de quarante ans après sa mort, Brinsley la recommande comme une nouveauté. Afin de n'être point réduit à battre un enfant pour n'avoir pas fait l'impossible, il ne le force point d'inventer la matière d'une lettre, mais il la lui donne en lui faisant traduire du latin en anglais une lettre de Cicéron, et retraduire dans le latin de Cicéron le texte anglais obtenu par la première traduction. Il l'engage ensuite à se mettre par la pensée dans une situation analogue à celle où était Cicéron quand il écrivait sa lettre, et à exprimer des sentiments identiques, d'abord en anglais, puis en latin. C'est là une nouveauté qui ne paraît pas avoir été reçue dans les écoles; la langue vulgaire obtenait une place, mais Sturm n'en voulait point.

En latin exclusivement se faisaient aussi les *themes* ou dissertations, le cauchemar des écoliers. « Ce que mes élèves, dit Spoudeus, ont obtenu par cet exercice après un long temps, et avec beaucoup de peine et de crainte, se réduit à quelques lambeaux de phrases sans invention et sans jugement, que je serais honteux de faire voir à quelqu'un. Leur maladresse m'a souvent

(1) « Quant à la composition de lettres en anglais, je n'y ai pas exercé du tout mes élèves; je ne sache pas non plus qu'elle se pratique dans les écoles. Les jeunes gens en auraient pourtant un besoin extrême. Les lettres sont d'un usage perpétuel à travers toute la vie, et, bien écrites, elles deviennent une très grande recommandation. »

mis dans un tel état d'emportement, que je me suis laissé aller à une rigueur excessive. Plusieurs de ces pauvres enfants, que les parents, dans leur tendresse, ont cessé de forcer à s'hébéter en allant à l'école, m'ont quitté et ont oublié tout ce qu'ils avaient appris. D'autres ont pris une telle peur, qu'ils ont préféré à l'étude quelque occupation vulgaire ou même quelque travail fort pénible. Ces mauvais traitements ont frappé mon école d'une grande défaveur. On a trouvé les plaintes des enfants justes, puisque je battais les pauvres petits pour n'avoir pas fait ce qu'ils ne pouvaient pas faire. »

Les lettres et les dissertations latines étaient suivies des vers latins. On voyait dans cet exercice le moyen par excellence d'arriver à la pureté du style. Tels, cependant, que les vers se faisaient dans les écoles de grammaire, ils manquaient le but visé. « Laissez-moi vous dire, remarque Spoudeus, que j'ai connu certains maîtres qui ont cru être des poètes profonds. Ils auraient, à l'occasion d'un enterrement, improvisé une ou deux pages de vers; mais dans le nombre vous n'en auriez pas trouvé un bon, à moins qu'il ne fût volé. La plupart auraient arraché à un poète judicieux un sourire de pitié ou un soupir d'ennui. » S'il en était ainsi des vers des maîtres, que devait-il en être de ceux des élèves!

Le curriculum latin se terminait par les *disputations*, ou discussions. Cette pratique datait du moyen âge; elle remontait au temps où les livres étaient rares, et où la dispute orale remplissait le vide des heures de travail que laissait l'enseignement du maître. Après l'invention de l'imprimerie, elle s'était maintenue pour les questions de logique et de rhétorique dans les universités. Comme les grammar schools préparaient aux établissements supérieurs, on l'introduisit aussi dans ces écoles. Elle devait s'y borner à des subtilités de grammaire; mais par suite de l'ambition des maîtres, elle empiétait souvent sur le terrain des universités, et s'étendait à la logique et à la conclusion par syllogismes.

La lecture des auteurs était superficielle et ne visait que les mots et les constructions. On expliquait Cicéron, Virgile, Ovide et d'autres, plutôt en vue de les imiter, soit en prose ou en vers, que pour les étudier à fond et les comprendre. Les explications roulaient sur les mots; les choses ne comptaient qu'autant qu'elles pouvaient contribuer à comprendre le texte. On aurait volontiers débarrassé le cerveau des élèves de toute idée venue par les sens, pour y faire une plus grande place aux mots et aux phrases.

A l'enseignement du latin se joignait celui du grec et de l'hé-

breu, mais sur une échelle moindre, et principalement en vue du Nouveau Testament et de l'Ancien.

Au talent de parler et d'écrire Sturm voulait que les élèves ajoutassent la piété. Ils devaient connaître et pratiquer la religion. En Angleterre, au temps de Brinsley, ce point était complètement négligé dans les écoles anglicanes; Philoponus le constate à regret et oppose à cette indifférence l'exemple des papistes, qui faisaient de la religion la base de l'éducation.

L'image que Brinsley nous donne de l'école secondaire en Angleterre, au commencement du xvii[e] siècle, n'est-elle pas celle des établissements d'enseignement secondaire de tous les pays jusqu'au temps tout récent où partout s'est mis à souffler l'esprit de réforme? Les Anglais, en toutes choses le peuple le plus conservateur, ont le plus obstinément porté le joug de Sturm. L'effet le plus désastreux de leur opiniâtreté dans l'esclavage a été la négligence de la langue nationale. Non que les réclamations, les récriminations, les cris de réforme aient manqué. Nous venons d'en apprendre quelque chose par Brinsley. Déjà avant lui, Mulcaster avait proclamé la nécessité de cultiver l'anglais, de donner le plus de soin à la langue dont on avait le plus besoin. Après lui, Milton déclara qu'un peuple qui parlait mal sa langue était mûr pour la servitude, et que l'histoire ne pouvait nommer aucune nation qui eût absolument cessé d'être florissante aussi longtemps qu'elle cultivait sa langue et la maintenait dans cet état de pureté. Locke vint après Milton et attaqua de front l'enseignement des grammar schools. Il fit valoir le zèle des Grecs et des Latins pour leur langue maternelle, et proposa aux Anglais comme des modèles à imiter les Français et les Italiens, qui, tout en étudiant les langues anciennes, fondaient des académies et instituaient des récompenses pour encourager la culture de la langue nationale. Dans la suite, devant l'inutilité des efforts tentés pour entamer le curriculum de Sturm, les réclamations devinrent plus rares. Les enfants de lumière cessèrent peu à peu de jeter des cris et de sonner de la trompette; les remparts des Jérichos latines restèrent debout.

II

Ce qui frappe le plus quand on étudie l'histoire des grammar schools, c'est le discrédit qui pèse sur elles en tout temps. Le mépris dont elles souffraient déjà au xvi[e] siècle, et qui est

attesté par Elyot, Ascham et Mulcaster, ainsi que par tous les écrivains qui touchent à l'éducation, ne fit que s'accroître dans la suite. Il était dû en grande partie au caractère et à la situation des maîtres. Tant vaut l'homme, tant vaut sa profession; et tant vaut la place, tant vaut l'homme. Un caissier, un palefrenier, un dresseur de chiens ou de faucons, était mieux payé qu'un schoolmaster. Mulcaster eut, comme directeur de *Merchant Taylors' School*, un traitement annuel de dix livres sterling (250 francs); pour lui permettre de vivre, le maître de la compagnie des marchands tailleurs lui ajouta une somme égale prise sur sa propre cassette. Encore le cas de ce *head-master* était-il digne d'envie; son salaire, si faible qu'il fût, lui était assuré par ses patrons. Mais quand le maître vivait sur la rétribution que lui payaient les élèves, c'était bien autre chose. Non seulement cette rétribution était faible, mais elle n'était pas toujours acquittée. Dans le *Ludus Literarius*, Spoudeus se plaint d'un procédé dont usent les parents pour le tromper, « to defraud me of my due » : ils lui envoient leurs enfants pendant deux *quarters* (trimestres) sans le payer, puis ils lui cherchent chicane pour avoir un prétexte de les retirer de son école. Il ne dit pas si chez un autre maître ils ne renouvelaient pas le même jeu. Philoponus, tout en lui conseillant d'être prudent et d'exiger dès la fin du terme ce qui lui est dû, le console en l'engageant à attendre sa récompense de Dieu : « We must look for thanks and the rewards of our labours from God. » Cette consolation avait déjà été celle des schoolmasters au temps de Mulcaster, qui trouvait néanmoins trop maigre un dîner composé uniquement d'une pure et pauvre conscience (to feede himself with a pure and poore conscience). Aussi quels maîtres pouvait-on avoir à ce prix? Fuller nous le dit dans son *Good Schoolmaster* (1642) : « Il est à peine dans la république une profession plus nécessaire, qui soit aussi indignement exercée. Les raisons m'en semblent être les suivantes : Premièrement, de jeunes étudiants se font de ce métier un refuge; même avant d'avoir pris quelque grade à l'université, ils se font maîtres dans quelque école de province, comme s'il leur suffisait de savoir manier la verge et la férule. Deuxièmement, d'autres, qui ont du talent, regardent cette profession comme un passage vers une position meilleure, et cherchent à se tirer d'affaire pour un moment, en attendant qu'ils trouvent une occupation plus lucrative. Troisièmement, il en est qui se découragent par la misérable rémunération qu'ils reçoivent en certains endroits, étant maîtres vis-à-vis des enfants et esclaves vis-à-vis des parents. »

Avec le progrès des années il n'y eut point de progrès dans la situation des maîtres. Au commencement de la seconde moitié du xviiie siècle, quand peu de questions intéressaient autant la société que celle de l'éducation de la jeunesse, Goldsmith nous apprend que le salaire d'un schoolmaster était de vingt livres sterling, au lieu qu'il aurait dû être de cent. Aussi quel portrait que celui qu'il trace des maîtres de son temps! « Il est impossible, dit-il, de concevoir l'ignorance de ceux qui prennent sur eux l'importante charge de l'éducation. Un homme est-il impropre à tout autre état, il se crée une dernière ressource dans l'ouverture d'une école. Est-il des gens qui ont fait banqueroute dans le commerce, ils établissent un pensionnat, et trouvent ainsi une profession quand toutes les autres leur manquent. J'ai même su que des bouchers et des barbiers s'étaient faits maîtres d'école. De peur que l'ignorance du maître ne soit pas suffisante, l'enfant est généralement livré au sous-maître; c'est quelque pauvre animal dans le besoin, peu supérieur à un valet par le savoir ou l'intelligence, invité à son poste par une annonce et retenu purement pour ses dispositions serviles et son aptitude à complaire aux caprices des enfants (*The Bee*, On Education, 1759). »

Le but des maîtres était de gagner vite le plus d'argent possible, afin d'échapper à leur dur métier, soit en se lançant dans quelque entreprise de commerce, soit en se déchargeant du travail de la classe et de la surveillance sur des sous-maîtres devenus leurs esclaves. Fuller le dit nettement : « Une fois riches, ils se laissent aller à la négligence et ne s'abaissent jusqu'à toucher à l'école que par la procuration d'un sous-maître. » Goldsmith remarque également que ses bouchers et ses barbiers faisaient fortune dans leur nouvelle profession. Ce n'était pas évidemment par une élévation excessive du prix de la pension et des études, comme cela se pratique aujourd'hui dans les grandes écoles dites *public schools*, que les maîtres s'enrichissaient; c'est sur le nombre des élèves qu'ils spéculaient. Ils en entassaient le plus qu'ils pouvaient dans des classes de sous-maîtres qu'ils payaient peu, et y faisaient régner l'ordre par la terreur. Fuller fait observer que de son temps maint schoolmaster aurait mieux mérité le nom de παιδοτρίβης que celui de παιδαγωγός, puisqu'il écorchait ses élèves à coups de fouet plutôt qu'il ne leur donnait une bonne éducation. Il n'est pas étonnant que des esprits judicieux, qui voyaient dans l'institution de la jeunesse l'avenir de la famille et de la patrie, n'eussent pour ces maîtres et leurs écoles que du mépris. Pour ne citer que Locke, il n'admet pas qu'il soit possible à un

homme d'avoir l'œil ouvert sur soixante ou cent enfants, ni d'étudier et de reprendre les défauts individuels et les inclinations mauvaises de chacun. Aussi détourne-t-il les parents des écoles : les enfants n'y apprennent que le vice; le vice est le tombeau du courage; sans courage, plus de crédit militaire, et partant plus de grandeur pour la patrie. Aux yeux de Locke, ce sont les écoles de l'Angleterre qui sont cause, ou peu s'en faut, des défaites que la nation a subies au commencement de la guerre de la ligue d'Augsbourg.

Toutes les écoles secondaires n'offraient pas ce triste aspect. Il y en avait dont les directeurs ou *head-masters* étaient des éducateurs de valeur, et les professeurs des hommes instruits. Ces maisons privilégiées avaient des revenus qui leur étaient garantis soit par leurs fondateurs, soit par des donateurs. En tête étaient les neuf public schools : Winchester, Eton, St-Paul's, Westminster, Shrewsbury, Merchant Taylors', Rugby, Harrow et Charterhouse. Là le directeur était payé sur les fonds de l'établissement et choisi par une sorte de conseil d'administration. Il s'adjoignait des maîtres capables, qui étaient rétribués sur les mêmes fonds, et qui, comme lui-même, appartenaient généralement au clergé. Certains head-masters sont devenus célèbres : Udall à Eton et Mulcaster à Merchant Taylors' au XVIe siècle; Busby à Westminster, au XVIIe; Burton et Warton à Winchester, au XVIIIe; Thomas Arnold à Rugby, au XIXe. C'étaient des pédagogues dans la bonne acception du mot. Ils n'étaient pas astreints par des règlements imposés, comme le sont nos principaux et nos proviseurs, à un programme d'enseignement ou à un code de discipline élaborés d'avance; ils traçaient eux-mêmes les règles et prenaient de leur propre initiative les mesures par lesquelles il croyaient servir les intérêts de la maison, des maîtres et des élèves. Des bourses ou *livings* qui se distribuaient aux écoliers méritants, stimulaient le zèle et assuraient à l'école un noyau de travailleurs. Malheureusement dans ces grandes institutions le nombre des maîtres n'était pas en rapport avec celui des élèves. A Eton, par exemple, on sait que sous les prédécesseurs de Keate, qui devint head-master en 1809, des classes comptaient jusqu'à 190 élèves. Comment était-il possible, avec une population aussi nombreuse, d'obtenir l'attention, de donner des soins à chacun, et d'empêcher l'enfant d'être livré à l'influence pernicieuse de ses camarades? Il est probable que les maîtres se faisaient aider par les élèves les plus avancés. On trouve du moins une sorte d'enseignement par moniteurs indiqué dans le *Ludus Literarius*. Ces auxiliaires por-

taient le nom de *seniors*; le maître en formait deux, quatre, et plus, selon les besoins, et s'en servait comme de sous-officiers, ou de décurions et de centurions. Cette indication d'un enseignement mutuel est à noter dans un livre qui date de 1612. Elle se retrouve dans la *Didactica magna* de Coménius (commencée en 1627), où la classe est précisément divisée en décuries, à la tête desquelles sont les meilleurs élèves, appelés décurions. Bell et Lancaster, dont il sera question plus loin, ont cru être les inventeurs, à la fin du XVIIIe siècle, du système monitorial; on voit qu'il était connu longtemps avant eux.

Les public schools, aujourd'hui si florissantes parce qu'elles sont le rendez-vous des fils de famille, souffrirent longtemps du dédain attaché aux écoles et à leurs maîtres en général. Au XVIe et au XVIIe siècle, la haute noblesse fut loin de se distinguer par le goût pour les études; la petite noblesse la prit pour exemple, de sorte que *the nobility and gentry* fournissaient aux écoles un faible appoint. Au moyen âge il n'en avait pas été de même; les nobles anglais d'alors ne dédaignaient point l'instruction. Henri, fils de Guillaume le Conquérant, portait avec orgueil le surnom de Beauclerc, qu'il devait à son amour pour les lettres. Thomas Elyot attribue sa supériorité sur ses deux frères, Guillaume le Roux et Robert Courte-Heuse, à sa science et à ses goûts littéraires. La guerre de Cent ans et celle des Deux Roses modifièrent les goûts de la noblesse, et le règne des rudes Tudors changea ses mœurs. Les écrivains du temps sont unanimes à constater son manque de culture, et par conséquent, sa décadence. La chasse, le jeu, les orgies et les plaisirs qui les accompagnent, l'absorbaient tellement, qu'il était difficile de tirer de son sein un sage conseiller ou un homme d'action. Sa situation ne s'améliora point au XVIIe siècle, où les classes inférieures, par la fréquentation des écoles, gardèrent encore la supériorité intellectuelle. C'est pour tirer les hautes classes de leur apathie que Milton traça son plan d'éducation. Son projet ne réussit point, les jeunes nobles restèrent hors des écoles. Ce ne fut pas Locke qui les engagea à y entrer.

Au commencement du XVIIIe siècle c'est le même état de choses. Vers 1728, Daniel Defoe, l'auteur du *Robinson*, écrivit un ouvrage curieux, *The compleat Gentleman* (1), où est exposée sous son vrai jour l'éducation que recevait le jeune seigneur. Le père, peut-être,

(1) Publié pour la première fois en 1890, par Karl D. Bulbring, chez David Nutt, à Londres.

aurait consenti à l'envoyer à l'école, mais c'était la mère qui s'y refusait. « Je sais, dit Defoe, que ce malheur est mis sur le compte du sexe, que des mères indulgentes sont accusées de s'opposer avec violence à ce que leurs fils soient confiés à la conduite des écoles, assujettis à une discipline, et soumis, comme on dit, au gouvernement de leurs inférieurs. Elles affirment avec emphase et mépris qu'il est au-dessous de leur qualité de voir leurs fils corrigés par un misérable pédagogue et placés sous la domination d'un petit tyran d'école. — Comment! j'enverrais mon fils à l'école pour lui apprendre à réciter ses leçons, tête découverte, à un drôle qui le traitera avec hauteur, le tourmentera, le menacera de son autorité et lui fera craindre son poing! mon fils, que dans quelques années il sera trop heureux de flatter, d'aduler pour un dîner! Non, ma foi, mon fils n'ira pas chez lui. J'envoie le latin et le grec au diable. Mon fils est gentilhomme, il n'ira pas se mettre sous les ordres d'un pareil gredin! »

Vers le même temps, Swift écrivait son *Essay on Modern Education*. Il ne s'exprime pas autrement que Defoe sur l'aversion des nobles et des riches pour l'étude. « Je me rappelle avoir vu, dit-il, un officier des plus admirés pour sa mise, ses équipages, sa conversation, ses plaisirs, s'asseoir, dans un café, près de deux messieurs engagés dans une discussion sur l'instruction. Cet officier crut à propos d'intervenir. Déclarant exprimer les sentiments de ses confrères aussi bien que les siens (probablement c'étaient ceux d'un trop grand nombre), il s'adressa à celui des deux qui appartenait au clergé : — Dieu me damne! docteur, l'armée est la seule école qui convienne au gentilhomme. Croyez-vous que milord Marlborough a battu les Français avec du grec et du latin? Dieu me damne! un savant, quand il paraît dans une bonne société, est-il autre chose qu'un âne? Dieu me damne! je voudrais bien voir quelqu'un de vos savants, avec ses noms, ses verbes, sa philosophie et sa trigonométrie, à un siège, à un blocus, à une rencontre. Quelle figure il ferait! Dieu me damne! etc. » L'éducation des grands était d'autant plus négligée qu'ils étaient plus haut placés sur l'échelle sociale, et Swift aurait parié que si le monde entier avait été mis sous l'autorité d'un seul monarque, le fils et héritier de ce potentat aurait été le mortel le plus mal élevé depuis la création, et que la même proportion entre la fortune et la culture intellectuelle se serait retrouvée de haut en bas depuis le monarque jusqu'à la petite noblesse de campagne. Sa conclusion est que, si depuis le milieu du XVIIe siècle, surtout depuis la restauration des Stuarts, la conduite des affaires a passé des mains

des nobles dans celles des roturiers, c'est à l'instruction de ceux-ci et à l'ignorance de ceux-là que cette révolution doit être attribuée. Et ici il rompt avec Locke et tous ceux qui jusqu'à lui ont détourné les nobles, grands et petits, des écoles publiques. Il exhorte les grandes familles à y envoyer leurs fils. Il leur propose l'exemple de lord Mountcashel, qui, par une bonne fortune sans exemple, fut tiré du gouffre d'ignorance qui engloutissait ceux de son rang, mis à l'école publique du Dr Sheridan, fouetté quand il le méritait, dépouillé de ses bas d'argent, de sa perruque, de toute sa brillante toilette, et habillé tout comme ses camarades, pour jouer avec eux sur le même pied et n'obtenir que ce qui était dû à son mérite. « J'avoue, ajoute Swift, que je ne puis que souhaiter de le voir continuer dans la voie où il est engagé. Je suis curieux de savoir, par une expérience unique en son genre, si la foi, l'honneur, la justice, la tempérance, le courage et le bon sens acquis par l'éducation de l'école et du collège, seraient incapables de produire un jeune homme qui fût présentable, bien qu'il pût lui arriver de broncher dans un ou deux de ces arts d'agrément que la vogue générale rend si importants pour le gentilhomme accompli. »

Il n'était pas inutile d'insister sur l'indifférence des hautes classes pour l'instruction et sur leur parti pris contre les écoles jusque dans la première moitié du XVIIIe siècle. Dans la seconde, il se fit un changement. Quand et comment les familles nobles se déterminèrent-elles à envoyer leurs fils aux public schools? Le revirement paraît s'être fait progressivement, sans qu'il soit possible d'en fixer la date. La cause en fut apparemment la conviction que le temps était venu où l'ignorance devait, dans les affaires publiques et privées, céder le pas à la science. C'est des grandes écoles que sortirent les hommes qui firent la grandeur de l'Angleterre à la fin du XVIIIe et au commencement du XIXe siècle. Le mot attribué à Wellington, que c'est dans la cour de jeu d'Eton que fut gagnée la bataille de Waterloo, rend témoignage de la fréquentation des écoles par ceux à qui étaient destinées les hautes fonctions dans le gouvernement, l'administration civile et le commandement militaire.

Il n'est dans notre dessein ni d'établir longuement la distinction entre toutes les écoles secondaires d'Angleterre au temps qui nous occupe, ni de les énumérer avec la date de leur fondation; les curieux trouveraient le travail tout fait dans *Our Schools and Colleges* de Bisson, dans *A Concise Description of the Endowed Grammar Schools in England and Wales* de Carlisle, et dans *En-*

glands « *Oeffentliche Schulen* » de Zimmermann. Nous voudrions plutôt relever quelques particularités auxquelles les écoles anglaises devaient le cachet qui les distinguait des écoles des autres pays.

III

En premier lieu, ce sont les jeux et les exercices physiques. La vie au grand air et le besoin de mouvement ont toujours été le propre de la race anglo-saxonne. Bède (672-735) trace un tableau charmant des courses que faisait faire aux jeunes gens laïques et aux clercs Jean de Beverley, successivement évêque à Hexham et à York (686-718). Ce prélat faisait galoper à cheval ses robustes élèves et les poussait à se défier dans les plaines qu'il parcourait avec eux; s'ils venaient à se casser les doigts, à se fendre la tête ou à vomir du sang, il leur servait lui-même de chirurgien. Les fêtes bruyantes et les longues promenades parurent à travers tout le moyen âge l'accompagnement indispensable des études; elles ne se faisaient point sans de copieuses collations, auxquelles étaient parfois invités les parents des élèves. Ces traditions furent maintenues par la Renaissance et la Réformation. Elyot dans son *Gouverneur* et Mulcaster dans ses *Positions* consacrent de longs chapitres aux exercices corporels. Ascham, tout absorbé qu'il est dans son *Scholemaster* par l'enseignement du latin, se garde de les passer sous silence. Les écrivains pédagogiques du XVIIe siècle font comme lui. Brinsley voudrait qu'on donnât aux récréations la même importance qu'à l'instruction : « I would indeed have their recreations as well looked unto, as their learning. » Les jeux et les exercices qu'il recommande pour les écoliers doivent être dignes de gentlemen, et ne pas consister en sauts périlleux ou en culbutes d'acrobates : « All recreations and sports of Schollers would be meet for Gentlemen. Clownish sports, or perilous, or yet playing for money, are no way to be admitted. » Milton va jusqu'à l'exagération et n'est pas loin de demander pour les élèves de ses académies les exercices que Ponocrates impose à Gargantua. Locke, après avoir tracé tout un petit traité de l'éducation physique au commencement de ses *Pensées sur l'éducation*, en consacre la fin aux exercices corporels. Il les fait consister dans un travail dur et pénible, qu'il compare à celui du chasseur : « He that thinks diversion may not lie in hard and painful labour, forgets the early rising, hard riding, heat, cold and hunger of hunts-

men, which is yet known to be the constant recreation of men of the greatest condition. »

Les pédagogues anglais qui se sont suivis depuis la Renaissance et la Réformation ne sont pas moins unanimes sur d'autres points, où cependant ils ont échoué. Que n'ont-ils pas écrit, par exemple, contre la routine du latin? Mais ont-ils obtenu la plus légère modification au curriculum adopté? Avec l'éducation physique ils ont eu un plein succès. On sait avec quelle passion les jeux violents se pratiquent depuis un siècle et plus dans les écoles anglaises. Ils y contribuent à donner à la jeunesse cette fermeté de caractère qui semble lui assurer dans la suite l'empire du monde. Ils sont en principe le secret de cette tenue aristocratique, dans le meilleur sens du mot, qui faisait, il y a quarante ans, l'admiration du Dr Wiese, l'auteur des *Lettres allemandes sur l'éducation anglaise*, et qui dans ces derniers temps est devenue un thème favori pour quelques écrivains français.

Un usage dont on fait quelquefois un trait propre aux écoles d'Angleterre est celui des punitions corporelles, dit *flogging*. Mais, outre qu'on néglige de tenir compte de la diminution progressive, avec le cours des années, de la rigueur du fouet chez les Anglais, on oublie qu'il a régné en tout temps dans les écoles des autres peuples civilisés. Les règlements qui l'ont banni définitivement de celles de France ne sont pas d'une date reculée. Dans certains pays voisins, le maître qui donnerait avec mesure la verge à un enfant indocile ne tomberait pas sous le coup de la loi. Le plus grand pédagogue anglais, Thomas Arnold, head-master de l'école de Rugby de 1828 à 1841, tout en blâmant les excès des maîtres sans vocation qui, quatre-vingts ou cent ans avant lui, enseignaient dans les grammar schools, ne rougissait pas d'infliger de sa main des corrections de ce genre. Il les réservait, à la vérité, pour les cas graves, comme le mensonge, l'opiniâtreté, la paresse habituelle, que Locke déjà avait déclarés être les seuls à mériter le fouet. Il se fondait sur ce principe, que la punition corporelle infligée par un supérieur à un enfant au-dessous de quinze ans avait l'avantage de faire sentir à celui-ci sa dépendance. Il voyait du danger à faire croire à un jeune garçon qu'un châtiment personnel le dégradait. Il défendit son système dans une lettre de 1835 sur la discipline des public schools. Entre autres arguments, il rapporte le fait suivant, arrivé à Paris pendant les trois jours de la Révolution de 1830 :

Un garçon de douze ans, qui s'était mis aux premiers rangs pour insulter les soldats, fut remarqué par un des officiers; et,

bien que ce fût au fort de la mêlée, l'officier, eu égard à l'âge du petit, le frappa simplement du plat de son épée : le châtiment devait, à ses yeux, suffire pour une impertinence d'enfant. Mais on avait appris au garçon à regarder sa personne comme sacrée et un coup comme une insulte mortelle ; il suivit par conséquent l'officier, et, profitant d'un moment favorable, il le visa d'un pistolet et le tua. La conclusion d'Arnold est qu'il ne faut pas traiter les enfants en hommes quand ils ne peuvent pas encore avoir les sentiments d'un homme. Il ne saurait être question ici de discuter son opinion. Nous voulons simplement faire remarquer qu'il ne rougit pas d'un régime pour lequel son pays était regardé comme arriéré.

Dans la même lettre il prend en main, avec plus d'énergie encore, la défense du système de *fagging*. On entend par là un pouvoir donné par les autorités suprêmes d'une école aux élèves des plus hautes classes sur ceux des classes inférieures, dans le but d'assurer les avantages d'un gouvernement régulier parmi les élèves eux-mêmes, et d'éviter les maux de l'anarchie, c'est-à-dire la tyrannie de la force. Cette institution remonte au moyen âge. Il est difficile d'en fixer l'origine. On croit généralement qu'elle date de la fondation de l'école de Winchester par l'évêque Wykeham en 1373. Aussi Arnold signe-t-il sa lettre : « A·Wykehamist. » A ses yeux le *fagging* est aussi indispensable chez une multitude d'élèves vivant ensemble, que le gouvernement, dans les mêmes circonstances, est indispensable chez une multitude d'hommes. En Écosse, à la vérité, il a toujours été inconnu, pour la raison que dans ce pays il n'y a jamais eu que des externats ; encore aujourd'hui les pensions y sont chose inusitée : les enfants de tout âge vivent chez eux, sous la surveillance de leurs parents ou d'alliés de la famille ; ils ne se rencontrent à l'école que pour un objet déterminé et pendant une certaine partie du jour. Mais en Angleterre ils sont pendant neuf mois sur douze les uns avec les autres, et forment une société distincte ; la vie d'école occupe les trois quarts de leur existence ; dans leurs études et dans leurs amusements, le jour et la nuit, ils sont dans un voisinage plus étroit que toute autre société d'hommes. En France, le cas est le même. Dans nos lycées et collèges, la vie des internes entre eux est aussi intime que dans les écoles d'Angleterre. Nous cherchons à en prévenir les dangers par la séparation des grands d'avec les petits, par la création des quartiers et par la multiplication des maîtres surveillants. En Angleterre (nous ne voulons parler que du temps passé), une organisation analogue aurait paru trop oné-

reuse. Le nombre des maîtres d'une école était restreint; une surveillance suffisante de leur part seulement était impossible. Dans ces conditions le système de *fagging* était nécessaire; il avait ses avantages. Les élèves à qui était confié le commandement étaient à la fois les plus âgés, les plus habiles et les plus forts, ceux qui avaient le mieux profité de l'enseignement et de l'éducation de l'école. Leur devoir était de maintenir l'ordre, d'arrêter chez leurs camarades les écarts de conduite, d'empêcher l'oppression des faibles par les forts. Du sentiment de ce devoir naissait en eux un bel orgueil, accompagné de cet air d'autorité que donne la conscience d'une supériorité reconnue. Si les faibles, en retour de la protection des forts, leur rendaient de certains services, ce n'était que justice. Ils ne se trouvaient point humiliés à leur rapporter la balle au jeu, à leur faire des commissions, même à leur allumer le feu et à pourvoir d'eau leurs lavabos. Ils s'habituaient à voir pratiquer dans la société où ils vivaient les deux choses sans lesquelles aucune société ne peut subsister, à savoir : le commandement d'un côté, l'obéissance de l'autre.

Le Dr Arnold, en se faisant l'avocat du système, n'en montre que les bons côtés. Il tire le voile sur les mauvais, qui ne manquent point. Sans nous arrêter à l'abus de la force, si naturel chez des jeunes gens en qui le sang bouillonne, et à l'esprit de servitude qui engendre l'esprit de tyrannie chez des enfants forcés de plier sous un joug qu'ils imposeront à leur tour, nous ne pouvons passer sous silence le plus effrayant des maux qui s'attachent à la vie en commun des grands et des petits dans un internat. C'est celui dont, dans une séance toute pédagogique de notre Chambre des députés (1er décembre 1888), M. Blatin voulait qu'on ne parlât qu'à huis clos. L'orateur rappelait une observation de Sainte-Claire Deville : « Il est un fait d'expérience, et qui s'observe chez toutes les espèces animales, c'est que toutes les fois qu'on rassemble, pour les faire vivre en état de domesticité restreinte, des individus du même sexe, on remarque bientôt une perversion redoutable des instincts sexuels. »

IV

Nous n'avons parlé jusqu'ici que des écoles secondaires, celles où les classes moyennes d'abord, et plus tard les hautes classes cherchaient l'instruction. Comme dans la période qui nous occupe l'Angleterre vit naître chez elle l'instruction élémentaire, il con-

vient de dire quelque chose des écoles où elle se donnait. Depuis la Réforme jusqu'à la fin du XVII[e] siècle il ne vint à l'idée de personne dans ce pays de créer des écoles pour des enfants de qui les parents n'avaient pas les moyens d'en payer les frais. Ce n'est pas que tous ceux qui écrivaient sur l'éducation ou s'en occupaient fussent de l'avis émis par Locke, qu'il suffisait d'instruire les *gentlemen*, parce que les hommes de ce rang, s'ils étaient formés, mettraient tout le reste à l'ordre. Mulcaster, par exemple, tout en déclarant qu'il ne demande pas des écoles pour tous les enfants, voudrait pourtant que tous apprissent au moins à lire et à écrire. « Cela, dit-il, leur serait utile pour la connaissance de la religion et plus tard dans la vie pour la gestion de leurs affaires. S'ils ne trouvent point d'école à leur portée, qu'ils s'adressent à quelqu'un de leur paroisse qui sait lire et écrire, et mieux encore, au ministre, qui leur viendra volontiers en aide. »

Brinsley ne paraît pas loin d'exprimer la même pensée que Mulcaster. Spoudeus se plaint de ce qu'il est forcé de recevoir dans sa grammar school des enfants qui ne connaissent pas encore les lettres. Philoponus répond qu'il faudrait créer des écoles inférieures où les petits apprendraient à lire. On les confierait à des hommes ou à des femmes pauvres qui n'auraient point d'autres moyens d'existence et qu'on dresserait au métier. Le détail est piquant : les plus anciennes petites écoles, ou écoles primaires d'Angleterre, si on était parvenu à les fonder, auraient eu pour maîtres des mendiants : « It would help some poore man or woman, who knew not how to live otherwise. »

Depuis la publication de l'ouvrage de Brinsley jusqu'en 1698 nous n'avons point trouvé chez les écrivains pédagogiques d'Angleterre de traces d'écoles ou d'un enseignement quelconque pour les pauvres et le petit peuple en général. Les enfants sans fortune n'étaient point, il est vrai, par leur situation même, exclus des écoles de grammaire : il y avait, dans les plus importantes, des *livings* qui leur étaient accessibles, s'ils avaient du talent. Lorsqu'en 1540 fut faite la proposition que les fils des gentilshommes seulement seraient admis à l'école cathédrale de Cantorbéry, Cranmer s'y opposa fortement : « Les enfants des pauvres, dit-il, sont souvent les mieux doués. Dieu leur donne l'éloquence, la mémoire, une prononciation correcte, la sobriété et le reste. Ils sont d'ordinaire plus aptes à s'appliquer à l'étude que le fils du gentilhomme, élevé avec plus de délicatesse. C'est pourquoi, si le fils du gentilhomme est propre à l'étude, vous l'y admettrez; sinon, laissez l'enfant du pauvre qui y est apte prendre sa place. » D'un

autre côté, c'était en Angleterre une coutume assez répandue de recevoir des enfants sans fortune, mais intelligents, dans les maisons des grands, et de les élever avec les fils des nobles. C'est ainsi que le jeune Roger Ascham fut pris dans la famille de Sir Anthony Wingfield et élevé avec les deux fils de son patron. On sait qu'en France ce louable usage n'était pas inconnu. Rollin le recommande dans son *Traité des études :* « J'avais reçu, ajoute-t-il, un pareil secours de la libéralité de feu M. Le Peletier, le ministre. » Dans sa piété il fait remarquer que les parents auraient ainsi entre les mains un puissant moyen d'attirer sur leurs enfants la bénédiction de Dieu.

Cette coutume, si généreuse qu'elle fût, ne favorisait qu'un nombre très réduit d'enfants pauvres ; la masse restait dans l'ignorance; elle y est restée jusqu'au commencement de notre siècle. Pour l'en tirer, une tentative louable fut faite en 1698 par la Société pour l'Avancement du savoir chrétien (*Society for Promoting Christian Knowledge*). En quatre-vingts ans, c'est-à-dire jusqu'en 1778, cette Société fonda dans les trois royaumes 1680 écoles. Grand en lui-même, ce résultat cependant était peu de chose comparativement au nombre des communes, qui était sept fois plus considérable que celui des écoles créées. Presque à la même époque, John Wesley, qui fonda vers 1720 la secte des Méthodistes, fit des efforts pour détourner les enfants abandonnés ou négligés du crime, en leur donnant une certaine éducation. Malheureusement, en dehors du cercle méthodiste, l'exemple de Wesley ne trouva point d'imitateurs. La création des écoles de dimanche par Robert Raikes fut plus féconde. Ce philanthrope, propriétaire et éditeur du *Journal de Glocester* (*Gloucester Journal*), était pénétré de la pensée que les prisons n'étaient habitées que par des gens dont l'éducation avait été totalement négligée, et que les générations futures, si elles croupissaient dans la même ignorance, ne seraient pas moins vicieuses. Les enfants travaillaient la semaine, et le dimanche ils ne faisaient que le mal. Il entreprit de mettre fin à ce triste état de choses. En 1780 il fit le premier essai d'une école de dimanche, en réunissant à la cathédrale de Glocester, entre les offices, les enfants ramassés dans les rues; il avait préparé d'avance des maîtres et des maîtresses tirés du corps des fidèles. Dès 1785 il eut la satisfaction de se voir constituer une Société pour l'entretien et l'encouragement des écoles de dimanche dans toutes les possessions britanniques (*The Society for the Support and Encouragement of Sunday Schools throughout the British Dominions*). Il continua de travailler jusqu'à sa mort (1811) à

l'avancement de son entreprise; il eut la satisfaction de la voir s'étendre dans toute l'Angleterre. En 1834 un ordre du Parlement prescrivit le recensement des écoles de dimanche; il s'en trouva 18828 avec 1548000 élèves. Elles sont encore aujourd'hui un des plus puissants facteurs de l'éducation populaire en Angleterre. Une statue a été élevée à la mémoire de Raikes, sur la chaussée de la Tamise, à l'occasion de la célébration du centenaire des écoles de dimanche en 1880.

Raikes trouvait une grande difficulté dans l'insuffisance du personnel enseignant. Elle disparut quand Bell et Lancaster se présentèrent avec leur système de moniteurs.

Bell était surintendant de l'école militaire d'orphelins à Madras, lorsqu'il vit un jour un petit Malabar s'amuser à dessiner des lettres dans le sable. Il adopta le procédé pour apprendre à écrire à ses élèves. Il donna ordre à son sous-maître de répandre du sable sur la table de la salle de classe et d'y faire tracer les lettres par les petits enfants. Le sous-maître n'y mit que peu de bonne volonté; à la fin, sévèrement admonesté par son patron, il déclara la méthode impossible à suivre. Bell alors chargea un garçon de donner la leçon d'écriture. L'enfant obéit et réussit. De là pour Bell l'idée qu'il pourrait se servir d'enfants pour instruire d'autres enfants. Elle fut mise en pratique à Madras, et réussit. Bell retourna en Angleterre en 1797 et y publia un compte rendu des résultats de sa méthode. Il l'introduisit dans plusieurs endroits, mais se retira trop tôt dans une paroisse écartée pour en assurer le succès.

Si, comme nous l'avons dit, Bell avait connu la littérature pédagogique de son pays, il ne se serait pas glorifié d'avoir inventé la méthode d'enseignement mutuel. On peut dire autant de Lancaster, qui publia en 1803 un plan analogue, et prétendit avoir employé des moniteurs avant d'avoir entendu parler de Bell et de son invention. On ne peut nier qu'un système qui repose sur la prétention qu'un enfant qui ne connaît rien de l'art d'enseigner et qui ne sait à peu près rien de ce qu'il doit apprendre aux autres, ne soit faible à bien des points de vue. Au temps où il parut, il rendit pourtant service à la cause de l'éducation en permettant d'instruire à la fois un grand nombre d'enfants et de le faire sans grands frais. Lancaster, un ardent quaker, consacra toutes ses forces à la propagation de sa méthode. Dans peu de temps il réunit autour de lui à Londres plus de mille élèves. Il parcourut le pays, fit des conférences, recueillit de l'argent et s'en servit pour fonder des écoles. Il obtint le concours personnel de

George III, qui depuis longtemps aspirait à voir le jour où chaque enfant pauvre de son royaume serait capable de lire la Bible. Il y eut dès lors, à côté des écoles de dimanche, des écoles de semaine. Pour soutenir Lancaster, ses partisans fondèrent en 1805 la Société britannique et extérieure des écoles (*The British and Foreign School Society*), qui en peu de temps étendit son action au loin. Elle recevait les enfants de toutes les confessions, et se contentait de faire lire simplement des extraits de la Bible, sans aucun commentaire. Quakers et autres dissidents s'unirent dans un élan commun. Les épiscopaux prétendirent ne pas laisser exclure de l'enseignement leur catéchisme, qui, selon eux, était nécessaire pour l'intelligence du vrai sens de la Bible. En 1811, ils fondèrent, avec Bell à leur tête, la Société nationale pour l'Avancement de l'éducation des pauvres d'après les principes de l'Église anglicane (*The National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church*). Les deux Sociétés rivalisèrent de zèle et érigèrent des milliers d'écoles, si bien qu'en 1832, à la mort de Bell, le pays se trouvait avoir dans ses écoles de semaine un élève sur onze habitants. Jusque-là l'Angleterre avait regardé l'éducation comme l'affaire de l'initiative privée; le gouvernement aurait été mal venu de s'en mêler. Maintenant l'heure avait sonné où il crut de son devoir d'intervenir. L'histoire des mesures qu'il prit successivement et le détail de l'organisation scolaire qui en sortit ne font point partie de notre étude.

L'Écosse eut des écoles pour le peuple avant l'Angleterre. Les idées de John Knox (1), bien que le Parlement d'alors ne sût ni les comprendre ni les appliquer, n'en devinrent pas moins une tradition pour le pays. Elles furent reprises en 1696 par un Parlement plus intelligent. Un acte de cette année ordonna l'ouverture d'une école paroissiale dans chaque paroisse, sous un maître choisi sur l'avis du pasteur. Tous les propriétaires étaient tenus de s'unir et de voter la somme nécessaire pour le traitement du maître, qu'ils avaient de plus à pourvoir d'un logement convenable. Cet acte fut en vigueur jusqu'en 1843. Il donna à l'Écosse, au point de vue de l'éducation populaire, une avance très marquée sur l'Angleterre.

Tout ce que nous venons de dire des écoles d'Angleterre et d'Écosse ne concerne guère que l'éducation et l'enseignement

(1) Voir notre article sur les écoles en Angleterre au temps de la Renaissance et de la Réforme, dans la *Revue internationale de l'enseignement*, n° du 15 septembre 1892, p. 209-210.

donnés à la majorité protestante ou réformée de la nation. Les catholiques, en infime minorité, étaient exclus de ces écoles ou refusaient de les fréquenter. L'instruction qu'ils recevaient leur était naturellement donnée par leurs prêtres et devait se borner le plus souvent aux vérités de la religion. Ceux qui voulaient pousser leurs études plus loin cherchaient à suivre les cours d'un séminaire ; c'est ainsi que Pope compléta au séminaire de Twyford, près de Winchester, les études qu'il avait commencées avec un prêtre. Il paraît que dans les premiers temps de la Réformation, la séparation entre les anglicans et les papistes avait été moins systématique. Ascham avait pour *master*, à St. John's College, Nicolas Medcalf, qui était catholique romain, et dont lui, protestant, eut beaucoup à se louer. En Irlande, cependant, il n'y eut jamais de trêve dans les luttes engagées autour de l'éducation. Après que le clergé anglican se fut emparé des revenus des églises catholiques, il accepta bien la lettre de la loi de 1587 qui lui imposait l'obligation de fonder des écoles anglaises; il n'en fit rien pourtant, moins par mauvais vouloir que par l'impossibilité où il aurait été de trouver des élèves. En 1630, Charles I[er] fit bénéficier les écoles des revenus de vastes étendues territoriales (16 000 acres ou 6 400 hectares). Si quelques écoles furent fondées, les anglicans seuls en profitèrent. Les catholiques n'en voulaient point; ils faisaient instruire leurs enfants par leurs prêtres. Guillaume III eut recours à la violence : il interdit tout enseignement catholique et édicta une amende de 20 livres sterling (500 francs) contre tout catholique d'Irlande qui tiendrait une école. Quarante ans après cette mesure, l'archevêque anglican Boulter fonda une Société pour l'avancement des écoles anglaises protestantes en Irlande (*The Incorporated Society in Dublin for Promoting English Protestant Schools in Ireland*). Les enfants catholiques étaient reçus gratuitement, mais c'était pour les gagner au protestantisme. L'œuvre ne réussit point; en trente-neuf ans son action aboutit à la fondation de 52 écoles avec 2 100 enfants en tout. Le gouvernement lui avait prêté son appui; devant ce maigre résultat il le lui retira. Des tentatives analogues se renouvelèrent sur la fin du XVIII[e] et au commencement du XIX[e] siècle; elles furent aussi inutiles.

Les Irlandais cependant bravaient non seulement la défense de Guillaume III, mais encore toutes les lois pénales portées contre eux, et même la peine de mort pour tout prêtre surpris en flagrant délit d'enseignement. Les curés des paroisses et leurs vicaires réunissaient les enfants dans les fonds des vallées, sur

les flancs boisés des montagnes, dans les enceintes en ruines des anciennes abbayes ou dans les huttes des paysans; le plus souvent c'était derrière les buissons qui bordaient les champs ou les chemins creux qui y menaient; d'où ces rendez-vous clandestins d'enfants prirent le nom d'écoles buissonnières (*hedge-schools*). Là, au péril et souvent au prix de leur vie, les prêtres irlandais donnaient à leurs jeunes paroissiens ces leçons de religion, de morale et de patriotisme qui ont maintenu en Irlande le sentiment national. Leur enseignement était recherché avec l'ardeur qu'ils mettaient à le donner. De ces hedge-schools sortirent des hommes qui devinrent l'honneur de l'Irlande politique ou religieuse. John Machale, le fameux archevêque de Tuam (Galway), reçut dans l'une d'elles des leçons qui développèrent en lui une science et une piété capables d'illustrer à elles seules l'Église irlandaise contemporaine.

Jacques PARMENTIER.

DE LA MÉTHODE

A APPORTER DANS

L'ÉTUDE DES QUESTIONS D'ENSEIGNEMENT

PENSÉES ET RÉFLEXIONS DIVERSES (1)

Nous étonnerons sans doute plus d'un lecteur en constatant que les origines de l'Université impériale sont fort obscures. Dans quelle mesure Napoléon s'est-il inspiré des institutions étrangères? A-t-il été amené peu à peu par l'échec persistant (malgré tous les expédients) de l'enseignement d'État, sous le régime de la liberté, à rétablir l'ancien monopole? En lisant les ouvrages du président Rolland on voit qu'à la veille de la Révolution, après l'expulsion des Jésuites, il était sérieusement question d'une sorte d'union ou fédération de toutes les Universités provinciales avec celle de Paris et de la division de la France en quelques grands territoires académiques. Ces idées, combinées avec les avantages du système corporatif, pour le recrutement régulier du personnel, pouvaient aboutir à une conception assez semblable à celle de l'Université impériale. Il faut tenir compte aussi de l'action sourde et continue des bureaux, organisme essentiellement conservateur, et des conseils éclairés d'hommes tels qu'Arnault qui devaient voir dans la nouvelle institution tout au moins le germe et l'embryon d'un grand enseignement national.

Je lis dans une intéressante notice sur l'institution Savouré (par M. L. Lacroix, Paris, imprimerie Gros, 1853) l'anecdote suivante :

« Au mois de mars 1796 le général Bonaparte, avant de se rendre à l'armée d'Italie, vint à la pension de la rue de la Clé pour y placer son jeune frère Jérôme. « Monsieur, » dit-il, en abordant

(1) Voir le numéro du 15 octobre.

le vénérable instituteur, « j'ai cherché dans tout Paris une maison « d'éducation dans laquelle, à la tradition des bonnes et fortes « études de l'Université, on joignît celle des habitudes et des « sentiments religieux qui ont si malheureusement disparu parmi « nous, et je n'ai trouvé que la vôtre. J'ai un jeune frère dont « l'éducation s'est ressentie des temps de trouble et de désordre « que nous venons de traverser; si vous voulez avoir la bonté de « l'admettre parmi vos élèves, je vous en serai reconnaissant. « Je suis nommé général en chef de l'armée d'Italie, je vais partir « pour aller en prendre le commandement. Si pendant mon « absence vous avez la bonté de m'adresser une fois par décade le « bulletin de mon frère, vous pouvez compter que, quelque occupé « que je sois des soins de mon armée, je trouverai toujours le « temps de vous répondre (1). »

Faut-il s'étonner que Napoléon, ait préféré, comme grand maître de son Université, le religieux et disert Fontanes au savant et libre penseur Fourcroy?

Nous avons en France essayé de l'autorité pour le gouvernement de l'Église, pour le gouvernement de l'État et pour celui des enfants, et nous n'avons pas trop bien réussi. Essayons un peu de la liberté.

Éducation libérale, singulier terme pour exprimer une discipline qui façonne à l'obéissance et qui ne fortifie pas la volonté!

Je ferai un jour une étude détaillée du budget de l'Instruction publique et je prouverai que les chapitres les plus importants sont parfois les moins dotés, alors que l'équilibre général des dépenses serait facilement maintenu par une répartition plus logique et plus sensée.

Il y a plusieurs manières d'aimer la République, mais il n'y a qu'une seule manière de la servir, c'est en faisant sa volonté, en d'autres termes en respectant ses lois.

Ce qui se passe en France pour l'enseignement primaire est vraiment curieux; on invoque constamment comme un des titres

(1) Cette citation est due textuellement à l'amiral Ph. Baudin, dont le père accompagnait Napoléon dans cette visite.

d'honneur du gouvernement républicain la loi qui consacre l'obligation; et jamais l'administration n'a cherché deux ans de suite à l'appliquer dans ses termes et dans son esprit.

Regardez le paysan, en apparence le plus borné, le plus stupide; comme son intelligence s'éveille et s'ingénie quand ses intérêts sont en jeu!

Pour des raisons analogues n'y aurait-il pas grand profit pour le développement intellectuel des enfants à les appliquer surtout à des études qui les intéressent?

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE ET EN ALLEMAGNE

Catégories d'écoles. — En France, une seule sorte d'écoles : les *lycées* avec deux plans d'études distincts, l'un classique, l'autre moderne. En Allemagne : deux catégories d'établissements, *gymnases* et *Realschulen.*

On dit souvent en Allemagne que les Realschulen donnent surtout un enseignement utilitaire, tandis que les gymnases sont voués à la culture desintéressée des esprits. En réalité les gymnases comme les Realschulen sont des écoles professionnelles qui préparent, les unes à la vie pratique, les autres à l'Université. Il en serait de même en France depuis que l'unité des études secondaires a été brisée par la création de l'enseignement moderne, si l'on ne se hâtait d'établir les mêmes sanctions pour les deux natures d'enseignement.

Programmes. — En Allemagne, dans les gymnases l'esprit de l'enseignement est presque exclusivement littéraire et cependant ces établissements ouvrent seuls l'accès de toutes les carrières, même des carrières scientifiques. L'inconséquence d'une pareille organisation saute aux yeux dans un siècle voué, comme le nôtre, au progrès des sciences. En France l'enseignement classique n'a plus un caractère aussi exclusif et les cours des classes supérieures qui préparent aux grandes écoles ont atténué partiellement, dans la pratique, les inconvénients qui subsistent dans le système allemand.

Méthodes. — Les différences ne sont plus aussi tranchées qu'autrefois. On compose plus en France qu'en Allemagne. On lit plus en Allemagne qn'en France. Dans l'explication des textes le commentaire est ici plutôt littéraire, et là-bas plutôt historique

et grammatical. Nous écrivons mieux notre langue et nous pénétrons moins dans le génie des langues anciennes.

Éducation. — Internat et externat: pas de récompenses chez eux; chez nous, prix et concours; l'émulation surexcitée d'une part, et à peine éveillée de l'autre. Voilà des conceptions très opposées. Il semble, à première vue, que le système allemand convienne mieux à une république et le système français à une monarchie.

Organisation pédagogique. — Ici des maîtres de classes, là des professeurs spéciaux, répartis généralement entre trois divisions: élémentaire, moyenne, supérieure. En Allemagne, avancement sur place, presque toujours à l'ancienneté; en France, continuels déplacements au choix et à la faveur. Les proviseurs des lycées surtout administrateurs; les directeurs des gymnases ou des Realschulen avant tout pédagogues. En tenant compte de l'institution dictatoriale des inspecteurs généraux (*missi dominici*) que l'Allemagne nous envie encore, il faut bien convenir que le directeur allemand possède une plus grande autorité morale que celle de notre proviseur français. Celui-ci n'est guère que le major, celui-là est le vrai colonel du régiment.

Pour démontrer l'utilité, la nécessité même de l'éducation physique, on invoque toujours le péril extérieur. Que ne dit-on que cette éducation est aussi indispensable au citoyen qu'au soldat, que si la grande majorité raisonnable avait du courage civil et un bras robuste elle n'aurait rien à craindre d'une infime minorité révolutionnaire, et se ferait elle-même sa police, bien mieux qu'avec des agents, quelquefois malavisés ou brutaux et toujours trop peu nombreux.

La religion catholique étant basée sur le péché originel et la rédemption, il paraît logique de conclure que l'*optimisme* de Jean-Jacques Rousseau, dans l'*Émile*, est, non pas plus anti-religieux, mais plus anti-chrétien que le pessimisme de Voltaire dans *Candide*.

De tous les cultes celui de l'*Être suprême* est peut-être le plus en contradiction avec le *Déisme* de Rousseau, dont l'idée maîtresse est qu'on peut se passer de toute religion sans être athée.

On cherche dans l'*Émile*, pour me servir d'une expression vulgaire mais qui rend bien ma pensée, « la petite bête ». Que n'y fait-on ressortir la grande pensée qui domine l'ouvrage et qui a révolutionné le monde : je veux dire le devoir pour les parents de s'occuper eux-mêmes de l'éducation de leurs enfants et de ne pas abandonner ce soin aux prêtres ou aux laquais.

Si Rousseau a jamais menti, c'est pour se calomnier.

Optimisme et éducation : deux termes d'une même idée.

Croyez bien qu'un homme de génie n'écrit pas un livre de longue haleine sans une arrière-pensée dominante, vers laquelle il fait converger toute sa science, toute sa logique, toute son éloquence. Son œuvre, malgré le prestige des idées et du style, serait manquée à ses yeux si elle ne creusait pas dans l'esprit public le sillon voulu par lui. Rabelais, en pleine inquisition, agite ses grelots et nous enseigne l'art de faire impunément la leçon aux prêtres et aux rois. Montaigne, au milieu des guerres religieuses et des fureurs de l'esprit de secte, élève sa voix moqueuse et sceptique pour combattre le fanatisme. Faut-il donc s'entre-tuer chacun pour sa foi, si rien n'est prouvé, si le pour et le contre peuvent se soutenir par des arguments d'égale force? Hobbes, vers le temps de Cromwell, arme le souverain d'une autorité sans bornes contre les empiétements de l'Église et lui donne plein pouvoir pour faire régner l'ordre, la paix et la justice. Avant le *Contrat social*, il propose une profession de foi capable de rallier protestants et catholiques. Rousseau va plus loin. Pour jouir de l'égalité et de tous les droits sociaux il suffira, avec lui, de croire à Dieu, ou, moins encore, de ne pas combattre publiquement cette croyance. Enfin l'école positiviste écarte toute idée religieuse de l'esprit de l'homme, et lui mettant en main l'arme de la science, l'envoie à la conquête de tout le bonheur possible en ce monde de son vivant.

L'*Émile* a aussi sa politique. L'idée d'ajourner, selon la loi de nature, l'enseignement religieux à l'âge de raison est, pour le temps, une conception d'une portée étonnante et d'une hardiesse extraordinaire.

Notre École normale supérieure est une institution séculaire qui a rendu, dans le passé, les plus grands services à l'enseignement national, aux époques de réaction politique et avant la réorganisation de nos Facultés. Aujourd'hui on conteste son utilité. Ses adversaires disent : « C'est une pépinière de journalistes; son enseignement fait double emploi avec celui des Facultés. » Ses défenseurs répondent : « L'École a perdu ses privilèges, et cependant le nombre des candidats augmente chaque année. Quant au niveau des études, il s'élève constamment. » Pour nous, qui sommes désintéressé dans la question, ce qui nous préoccupe, c'est que l'École, avec son organisation actuelle, est peut-être le plus grand obstacle à cette décentralisation universitaire si désirée par tous les amis de l'enseignement supérieur en France. Sans parler des étudiants, il est clair que les conférences de la rue d'Ulm enlèvent au personnel enseignant des Facultés provinciales une partie de leurs meilleures forces. L'École normale supérieure, l'École des hautes études, la Sorbonne et la thèse en Sorbonne, en vérité, c'est faire à Paris la part trop belle!

Respectons le passé, à la condition qu'il ne tue pas le présent. Une des principales fonctions des Facultés est de faire des docteurs. Mais la Sorbonne est-elle la seule Faculté de France?

La morale peut s'enseigner d'une façon plus ou moins directe dans les lycées et les écoles primaires, mais, réduit au strict nécessaire, cet enseignement n'a pas une très grande utilité. Par bonheur, l'homme n'est pas méchant à ce point et les voleurs, les brigands de grands chemins sont rares de notre temps. D'ailleurs ces natures vicieuses jusqu'aux os et dans le sang, l'éducation peut-elle les purifier? Ce qu'il faudrait cultiver dans l'âme de nos enfants, c'est la fleur de vertu, l'honnêteté dans toute sa délicatesse et sa pureté. Cette œuvre, vrai sacerdoce, est bien difficile hors de la maison paternelle. Et cependant ce sont là les leçons qui manquent le plus aux fils et aux filles de paysans, d'ouvriers, de commerçants... Le Décalogue, bon sans doute pour le petit Asiatique, ne devrait pas leur suffire.

Ed. DREYFUS-BRISAC.

UN
MÉMOIRE INÉDIT DU COMTE D'ANTRAIGUES
SUR
L'ENSEIGNEMENT PUBLIC EN RUSSIE (1802)

PUBLIÉ PAR M. LÉONCE PINGAUD

En étudiant la vie aventureuse et agitée du comte d'Antraigues, j'ai eu occasion d'exposer ses idées en matière d'instruction publique et la façon dont il avait essayé de les appliquer en Russie (1). Le mémoire qu'on va lire, et qui est tiré des archives du ministère de l'Instruction publique à Saint-Pétersbourg, achèvera de faire connaître sa pédagogie théorique et pratique.

Son œuvre, comme auxiliaire officiel du ministre Zawadowsky, paraît avoir été considérable; mais une grande partie a disparu ou n'a pu être encore retrouvée. Le 29 août 1803, il envoyait à Pétersbourg des Observations sur l'Université de Leipzig, qui ont été connues de Bogdanovitch et analysées par lui (*Histoire du règne de l'empereur Alexandre Ier* (en russe), t. Ier, p. 143. Le 22 décembre de la même année, il annonce au prince Czartoryski qu'il vient de finir un grand travail sur l'histoire de l'enseignement en Allemagne. Le 17 mai 1804, il se dit flatté que son mémoire sur les universités saxonnes ait plu. Enfin, comme appendice à son mémoire sur l'enseignement national, il annonce deux mémoires supplémentaires : 1° sur l'utilité des livres qui complètent la grande instruction nationale; 2° sur les académies et les sociétés savantes et les moyens de les rattacher à l'Université. Il ne paraît pas que ces mémoires aient été envoyés ou même composés. On voit néanmoins que l'auteur prenait au sérieux le titre de correspondant du ministère de l'Instruction publique qu'il avait reçu, et qui servait à expliquer, à l'encontre des réclamations du Premier Consul, sa présence à Dresde.

Sa correspondance privée offre quelques témoignages curieux de ses préoccupations à cet égard. Ainsi dans ses lettres de la même époque à une dame française qu'il ne nous laisse connaître

(1) Un agent secret sous la Révolution et l'Empire. *Le comte d'Antraigues*, par Léonce Pingaud. 2e édition, 1 vol. in-12, pp. 285-290.

que par son prénom de Victoire, je lis : « J'espère que votre fils ne sera jamais forcé de renoncer à sa patrie, mais, s'il veut y rester, il lui faut des talents pour y être utile. Je ne crois pas qu'il existe encore de bons pensionnats où vous êtes; cela pourra s'y trouver un jour et cela s'y trouvera, mais on ne peut tout faire à la fois. Vous feriez bien sagement de l'envoyer en Allemagne dans un des excellents pensionnats attachés et affiliés à une bonne Université. C'est là qu'il apprendrait les principales langues de l'Europe et une des langues savantes de l'antiquité, sans la connaissance de laquelle on est toujours condamné à la médiocrité. » (Lettre du 4 septembre 1803.)

Le 28 décembre, il renouvelle sa proposition : « S'il avait seize ans, l'Université de Leipzig serait en effet convenable, mais les autres écoles de Dresde ont beaucoup perdu à mes yeux à mesure que je les ai examinées de plus près. On y laisse trop de liberté aux élèves, et ils en abusent d'une manière inconcevable. Mais la meilleure école peut-être de l'Europe pour les jeunes gens jusqu'à vingt ans est à Straubing dans la Bavière. Nous comptons, en attendant que nous ayons bien établi nos Universités en Russie, y envoyer nos jeunes gens les plus marquants. »

Enfin le 19 février 1804, il se préoccupe des tentatives du gouvernement français pour réorganiser l'enseignement public : « Il me paraît qu'en France on s'occupe avec succès à rétablir les anciennes études sur les anciens principes, les seuls vraiment bons. Avec les débris de ce qui reste on peut encore retrouver les antiques traditions d'un enseignement qui n'eut point d'égal en Europe tant qu'il fut suivi dans toute sa pureté. Mon bon et ancien ami Laharpe est mort, c'est une vraie perte. Il était épineux, difficile à vivre, mais il était bon la plume à la main, et j'ai le plus grand regret qu'on ne lui ait pas demandé ses idées sur l'ancienne Université de Paris dont il avait d'abord censuré les défauts (et elle en avait), mais dont ensuite personne n'avait mieux que lui saisi et développé les avantages. Dès que j'ai été placé en Russie dans l'enseignement national et à la tête des Universités, il m'a envoyé des notes qui sont excellentes et dont j'ai tiré tout le profit possible (1). »

A coup sûr il exagérait alors et de beaucoup le rôle et l'influence qu'il pouvait avoir en Russie; en pédagogie comme en politique, on demandait ses avis, sauf à ne pas les suivre. Son mémoire sur l'enseignement national demeure néanmoins intéres-

(1) Les minutes de ces lettres sont à nos Archives des affaires étrangères, Fonds *France*, vol. 633.

sant à un double point de vue : d'abord il trace pour l'autocrate russe le plan de l'Université unique, omnipotente, que l'autocrate napoléonien imposa six ans plus tard à la France; ensuite et surtout, il nous montre dans son auteur un ancien disciple de Rousseau, pénétré de l'importance des questions d'éducation et qui reste fidèle aux idées fondamentales et aux méthodes de raisonnement de son premier maître, même lorsqu'il cherche à réagir contre l'esprit du XVIII[e] siècle. Rousseau avait écrit dans le *Contrat social* (II, 8) : « Les Russes ne seront jamais policés parce qu'ils l'ont été trop tôt... L'empire de Russie voudra subjuguer l'Europe et sera subjugué lui-même. » D'Antraigues estime au contraire que, par les « lumières » dispensées avec réserve et méthode au gré d'un souverain absolu, l'esprit national doit en Russie s'adoucir sans s'altérer et la puissance du souverain s'accroître au dedans et au dehors.

Il avait composé avec amour cet ouvrage et ne doutait pas de s'attirer par lui les hautes faveurs de l'empereur Alexandre. Un de ses amis d'Angleterre, à qui il l'avait communiqué, lui envoya avec ses éloges des observations critiques, dont il usa pour transmettre à Pétersbourg des additions et des corrections à son œuvre (1); mais il ne reçut pas d'Alexandre les encouragements et les récompenses qu'il espérait. Voici en effet ce qu'on lit dans une de ses lettres postérieures au ministre autrichien Cobenzl :

« Dans le temps l'empereur Alexandre daigna me consulter sur les Universités. J'étais en tout opposé à son avis et à celui de Czartoryski. Interrogé, je parlai sans aucun égard et je dis mon avis. Cela fut bien reçu, très loué, mais pas suivi, et on me nomma seul correspondant du ministère au dehors. Je n'ai pas changé d'opinion, mais j'ai dû obéir, en tâchant d'arrêter le mal de cette fureur scientifique. On m'a prié, même conjuré, de ne pas publier mon mémoire. J'obéirai sûrement; mais je crois S. M. l'empereur-roi dans mon sentiment. Je vous envoie ce gros Mémoire par la poste; je n'ai que cet exemplaire, encore copié avec des fautes. Les observations sont de la main de Panine (2). Veuillez le faire lire à S. M. l'empereur-roi seul. Il peut pour lui le faire copier s'il le veut; mais veuillez le moi renvoyer. Je parle en connaissance de cause, je les ai tant connus ces complices littéraires !

(1) V. cette lettre (sans signature, 26 novembre 1802) aux Archives des affaires étrangères, *France*, vol. 634, f. 245.

(2) Neveu du comte Panine, ministre des affaires étrangères sous Catherine. Il avait lui-même occupé ce poste au commencement du règne d'Alexandre I[er] et était alors en disgrâce.

J'ai vécu sept ans avec J.-J. Rousseau, mon ami, et trois mois chez Voltaire. Je connais à fond ces messieurs et je ne les crains pas. Ils ne sont pas à craindre avec un souverain qui veut être leur maître : mais si sous le prétexte de l'opinion publique il veut s'en laisser dominer, il peut descendre du trône, et cela arriverait en Russie, si heureusement tous ces fonds accordés aux savants n'étaient dilapidés, ce qui n'est qu'un mal local. Mon but n'échappera pas à Cobenzl ; il verra en homme d'État que je disais à l'empereur Alexandre : Je ne crois pas nécessaire d'apprêter ce que vous appelez des lumières. Si vous voulez en établir, faites en sorte que la lanterne soit tellement dans votre main qu'elle n'ait de lumière que celle qui convient à votre sûreté (1). »

MÉMOIRE

SUR

LA NÉCESSITÉ D'UN ENSEIGNEMENT NATIONAL EN RUSSIE

QUEL EST LE MEILLEUR MODE D'ENSEIGNEMENT NATIONAL ?

« Non ingenerantur hominibus mores tam a stirpe generis ac seminis quam ex iis rebus quæ ab ipsæ natura loci et a vitæ consuetudine suppeditantur, quibus alimur et vivimus. »

(CICÉRON, *De lege agraria contra Rullum*, II, 35.)

La première idée qui se présente à quiconque réunit quelques connaissances à un peu d'expérience, lorsqu'il doit s'occuper de l'enseignement national, c'est de savoir si les sciences sont utiles au bonheur des peuples. En procédant à l'examen de cette importante question, on ne doit pas séparer les belles-lettres des sciences. L'expérience de tous les siècles nous a prouvé que les belles-lettres sont partout les premiers objets qui occupent les esprits d'une nation qui s'éclaire, et c'est à leur suite qu'arrivent toutes les autres branches formant l'ensemble des sciences humaines. La raison vient à l'appui de l'expérience. La première des facultés dont se saisit tout homme à talents qui veut développer son génie au milieu d'un peuple ignorant, c'est l'imagination. C'est ainsi que partout les poètes ont paru les premiers chez tous les peuples, et c'est lorsque les belles-lettres ont jeté le plus grand éclat, que se développent les autres facultés de notre âme, et que

(1) Lettre du 25 janvier 1805. — Archives de Vienne.

fleurissent les historiens, les dialecticiens, les philosophes. Partout cette marche est uniforme.

Ainsi, ne séparant point les belles-lettres, dans l'acception la plus étendue à donner à ce mot, de ce qui forme l'ensemble des sciences, on peut avec raison, en s'occupant de l'enseignement national, se demander si la science est utile à une nation.

Ceux qui voudront traiter cette question d'une manière abstraite, en l'isolant de toute autre idée, auront raison en blâmant l'étude des sciences, et ils auront tort dans l'application qu'ils voudront faire de leurs raisonnements aux objets réels, à tel peuple ou à tel siècle. Ils auraient même tort si, traitant la question d'une manière encore plus étendue, et s'occupant uniquement de la science en elle-même, ils osaient en blâmer l'étude.

La science, absolument parlant, est l'apanage de Dieu ; lui seul est l'être savant, car la science étant principalement l'étude de ce qui est dans chaque objet dont on s'occupe, la science est la connaissance de la vérité, et à ce titre Dieu seul est savant. Mais la science humaine est le nom pompeux dont notre orgueil couvre les débris de quelques vérités, dont les causes secondes nous sont connues et dont l'imagination crée les causes premières, plus ou moins vraisemblables.

Ainsi les sciences humaines, dans leurs imperfections, sont souvent mêlées de beaucoup d'erreurs et excessivement imparfaites ; néanmoins ce n'est pas l'étude de ces sciences qui est nuisible, ce sont les prétentions que l'amour des sciences, devenu passion ou mode chez une nation, fait éclore, qui forment le danger des sciences, et ces dangers surpassent de beaucoup le bien qu'elles peuvent produire.

Les sciences humaines sont bonnes ; mais le goût des sciences, qui engendre les demi-savants et les ignorants qui croient savoir est pernicieux, car la pire de toutes les pestes publiques, c'est la multiplicité des hommes médiocres qu'engendre l'amour des sciences, et qui à d'excessives prétentions en tout genre réunissent une grande incapacité. La vanité, qui est le ferment qui échauffe ces gens-là, est d'une telle sensibilité, d'une telle irascibilité, qu'il est presque impossible de les contenter, et comme, pour briller, ils s'adressent à des êtres plus ignorants encore qu'ils ne le sont eux-mêmes, ce sont eux qui partout sont l'arme des mécontents et les instruments des factieux.

Mais une question de cette importance, traitée avec toute l'étendue qu'elle mérite, exigerait des volumes d'observations et de développements, et ce travail serait dans ses résultats de la

plus complète inutilité; à la place de cette question oiseuse, il faut s'occuper de celle-ci, immédiatement applicable à la pratique et à la conduite que l'on doit tenir : Un souverain, quelque puissant qu'il soit, peut-il empêcher, peut-il arrêter l'impulsion de l'esprit de son siècle, et si cette impulsion est le désir de savoir, la fureur de paraître instruit, peut-il arrêter cette passion générale?

La réponse est aisée. En l'état où est l'Europe, cela est impossible. Cela le serait encore, quand elle n'aurait qu'un seul maître, à plus forte raison lorsqu'elle est divisée en États indépendants et en nations influentes, qui affichent hautement le goût du savoir, et qui couvrent de mépris les nations ignorantes. L'histoire nous apprend que dans tous les temps l'esprit général, la pente invisible qui entraîne les esprits à tels ou tels objets, est au-dessus de toute puissance humaine. On augmente l'activité de cet esprit par la contrainte, on ajoute un ressort terrible à sa véhémence naturelle, et c'est souvent ainsi qu'on appelle les révolutions.

Si on ne peut arrêter l'esprit de son siècle, si cet esprit est en général le goût du savoir et la fureur du raisonnement et du bel esprit, est-il prudent d'abandonner au hasard des événements l'instruction nationale?

La question, présentée sous ce point de vue, n'aura qu'une solution unanime, et tel est l'avantage de toute grande vérité présentée sans sophismes et dans ses vrais éléments. En l'état où est l'Europe, s'il est dans son sein quelques nations arriérées sur le fait des sciences, cette nation arriérée recevra ce qui lui manque bon gré mal gré de son souverain. Il ne lui reste que l'option d'être lui-même l'instituteur de ses peuples, ou de les voir recevoir ses instructions malgré lui de ses voisins.

Dans le premier cas, il s'empare du dépôt des sciences; il guide ses peuples dans l'investigation qu'ils veulent en faire; il accélère ou retarde leurs progrès, suivant sa sagesse; il recule autant qu'il est permis à la puissance et à la sagesse des hommes les moments où l'ardeur du savoir, multipliant les demi-savants et les orgueilleux ignorants, doit mettre l'État en péril. C'est tout ce qu'il peut faire, car tôt ou tard ce moment arrivera si le même goût subsiste, et si, dans la suite d'un ou deux siècles, il n'arrive des événements qui donneront peut-être un autre cours aux idées dominantes dans ce siècle.

Dans mon opinion, il n'y a donc pas à hésiter. En l'état actuel de l'Europe, un souverain assez heureux pour régner sur une nation que les sciences et surtout les sophistes n'ont pu égarer,

doit se mettre le plus tôt possible à la tête de l'enseignement national, parce qu'il ne peut arrêter le cours de l'esprit de son siècle, et que toute sa sagesse doit se borner à s'en saisir et à le diriger.

Mais pour être chef dans cette partie, il faut n'être pas soi-même asservi par les grands mots de savoir et de science humaine, si exaltés par ceux qui les cultivent. Pour bien diriger l'enseignement, il faut qu'un roi devienne le protecteur des savants, sans être un moment leur dupe, savoir les conduire et se conduire avec eux, savoir se les associer et les diriger, sans qu'ils puissent s'imaginer dominer le souverain. Pour cela il faut connaître tout ce qu'on a à en craindre et à en espérer, et surtout être bien sûr que les dangers diminuent à l'instant que l'on est convaincu que le souverain n'est ni enthousiaste ni dupe.

Pour ceux qui, nés dans l'état de sujets, se dévouent à la culture des sciences, il est beau, il est naturel qu'ils s'enivrent des charmes décevants qu'elles présentent à tout homme en état de les cultiver avec succès. On ne parvient en ce genre à rien de grand sans enthousiasme, et les hommes célèbres qui honorèrent leurs siècles par leurs travaux n'auraient pas atteint où les a conduits leur génie, sans cet enthousiasme qui les a soutenus dans toutes leurs compositions.

Mais un roi n'est pas et ne doit pas être un auteur; il doit juger tous les genres de sciences de sang-froid, et comme en jugent eux-mêmes les maîtres de l'art, lorsque, le feu du génie s'étant refroidi, et jouissant de toute leur renommée, ils parlent des sciences non avec le feu de la jeunesse, mais avec la maturité de l'expérience.

J'ai beaucoup vécu avec J.-J. Rousseau; j'étais son ami les sept dernières années de sa vie. J'ai vécu chez Voltaire, avec lui; je ne l'aimais pas, mais je le connaissais bien; j'ai vu d'Alembert intimement et ses confrères. J'ai trouvé d'Alembert et les autres dans un délire perpétuel sur leurs talents, parce qu'ils n'étaient que médiocres; mais combien j'ai vu Voltaire désabusé et souvent ennuyé du vide qu'il trouvait dans son propre talent! Et pour Jean-Jacques, je n'ai pas vu d'homme qui sentît plus profondément combien le grand savoir doit inspirer d'humilité aux hommes, par la nécessité où ils sont de trouver à chaque pas des bornes qu'ils ne peuvent franchir et où s'arrêtent les connaissances humaines.

Un souverain doit penser comme eux, et, en s'emparant du droit d'éclairer sa nation, il doit se dire qu'il ne le fait que pour éviter qu'elle ne le soit par d'autres à son grand dommage, et pour

retarder par la rectitude de l'instruction le danger des fausses doctrines et l'invasion des demi-savants.

Ainsi pensait François Ier; que les gens de lettres ont appelé en France le restaurateur des lettres. Le conseil de s'emparer de l'enseignement national et de favoriser les gens de lettres, pour les contenir et éviter les dangers d'une instruction qu'ils donneraient malgré lui, lui fut donné par Calvin, dans un mémoire latin adressé à François Ier et que j'ai lu écrit de sa main, daté de Genève le 16 avril 1541, avec les notes de François Ier, chez M. de Malesherbes, mon digne et infortuné ami.

Ce grand homme, ce profond observateur, Calvin, qui par sa propre expérience et ses erreurs savait tout le mal que les sciences abandonnées au hasard peuvent faire, écrivit à François Ier, lui représenta l'état de la France, la pente des esprits, l'impossibilité de les arrêter, la nécessité de les diriger en se plaçant à la tête de l'instruction, et la manière politique de les gouverner. François Ier écouta ses conseils, en suivit une partie; sa mort laissa son œuvre incomplète, et ses successeurs n'eurent plus ni plans, ni vues à cet égard, excepté le cardinal de Richelieu, qui avait lu ce mémoire, puisque j'y ai vu des notes de sa main. Ainsi les idées que je présente ne sont pas nouvelles, et c'est en cela que je les crois bonnes. Je m'en défierais, si elles n'étaient que les miennes; mais je ne doute pas de leur bonté, puisqu'elles ont pour elles l'aveu des gens de talent et le sceau de l'expérience. Mais avant de nous occuper de l'enseignement national, il nous importait de prouver la nécessité absolue d'en placer la direction dans la main du souverain et la nécessité absolue où est le souverain de s'en saisir.

Cela fait, il faut encore s'occuper d'une autre vérité préliminaire, c'est que les sciences et surtout le goût du savoir entraînent de grands dangers dans tous les États où ils s'introduisent; quels sont ces dangers? car le seul moyen de s'en garantir ou d'en reculer les résultats, c'est de les bien connaître.

Il est une vérité qui, bien examinée, peut vous apprendre en deux mots les vrais dangers qu'engendre la mode du savoir et le désir de paraître savant; et il est de fait que, quoi que l'on fasse, la culture des sciences, répandue chez un peuple, amène la mode du savoir.

Pourquoi les plus grands hommes, ceux qui ont laissé des ouvrages immortels, ceux qui n'eurent pour maître que leur génie, ont-ils été tous d'une simplicité de mœurs, d'une modestie si naturelle qu'il eût été impossible de deviner leur génie à leur aspect,

s'ils n'avaient affiché leurs personnes par leurs écrits? Croit-on que cette modestie était feinte? Non, ces grands hommes ne savaient pas feindre. Newton, Descartes, Bossuet et les anciens célèbres Grecs et Romains ignoraient ou dédaignaient cette espèce de fausseté. Ils étaient non seulement simples et modestes par goût, ils le devenaient par sentiment, par raisonnement. Ces grands hommes savaient des sciences humaines à peu près tout ce que l'homme en peut acquérir, et ils en avaient vu la vanité en en touchant les bornes.

Mais pourquoi la médiocrité est-elle si vaine, si dogmatique, si turbulente, si excessive dans ses prétentions? C'est qu'elle n'est parvenue qu'à une certaine distance, que sa faible vue lui cache ce qui lui reste à acquérir, et qu'elle se flatte dans son ignorance orgueilleuse qu'il ne lui reste plus qu'à dominer, paraître et jouir. L'orgueil des grands hommes est modeste; ces génies privilégiés, lorsqu'ils veulent s'apprécier, élèvent leurs regards vers le ciel, et y cherchent leur mesure; ils se trouvent réellement bien faible est bien petits, mais l'insolente médiocrité ne se mesure que par comparaison et cherche ses comparaisons à sa portée et dans la foule. Telle est la cause de la modestie des uns et de l'insupportable suffisance des autres.

La culture des sciences, abandonnée à la discrétion de qui veut s'en occuper, crée quelques génies et des multitudes de demi-savants; c'est là un mal incurable, mais qui peut être infiniment diminué par des palliatifs, surtout par un bon mode d'enseignement national, car on n'est vain que de ce qu'on ignore et que l'on croit savoir; on est toujours modeste de ce que l'on sait réellement. Le danger des demi-savants est pourtant de l'espèce la plus rare et la plus universellement dommageable dans tous les États. On n'y a pas fait assez d'attention, il est temps enfin d'y réfléchir, à présent qu'ils ont contribué à bouleverser une partie de l'Europe et à agiter l'autre.

La France recélait dans son sein quelques grands talents, restes précieux du grand siècle de Louis XIV, et des multitudes innombrables de demi-savants. Les meilleurs modes d'enseignements y avaient été établis, mais depuis longtemps les excellentes traditions n'existaient que dans les livres et la pratique était abandonnée au hasard avec la plus aveugle imprévoyance. Ce fut l'une des sources les plus fécondes de ses malheurs, et certes il vaudrait mieux se plonger dans l'ignorance, s'il n'y avait des moyens d'éviter de pareils résultats.

La vanité, le désir d'être connu est le caractère distinctif des

gens de lettres. Il est indélébile. Ils existent pour la vanité, qui devient la gloire pour les grands hommes. Cette vanité leur donne une activité inquiète qui s'accroît en raison de leur impatience. Ne pouvant rien créer de vraiment grand, ils enfantent des monstres, et s'honorent de l'étonnement qu'ils inspirent. De là, ce torrent de nouvelles doctrines, ces interminables discussions sur des objets qu'ils n'entendent pas, et que leur imprévoyante audace livre à l'ignorante censure de leurs concitoyens. De là leurs prétentions à gouverner et à être employés par l'État, non à ce à quoi ils sont propres, mais à ce à quoi ils se jugent propres; et la médiocrité se juge propre à tout. On n'est effrayé que des difficultés qu'on aperçoit, mais la médiocrité n'en découvre aucune, et la vanité littéraire n'a pas d'yeux. Leur confie-t-on les places, ils n'y portent que le despotisme d'opinion, bien autrement intolérant que le despotisme oriental, car le premier ne connaît ni procédés, ni bornes et rien n'est pire au monde que les tyrans bourgeois et lettrés dès qu'ils ont la puissance en mains. Leur refuse-t-on les places, ils cabalent contre le gouvernement, font des mécontents, cherchent et se consolent de leur ambition déjouée en médisant de celui qui les a rejetés.

Le mal que font ces gens-là est continuellement propagé par leur seule existence, car ils sont d'un mauvais exemple; ils sont aussi de méchants modèles et comme ils aiment à juger les talents et non à en être jugés, ils s'attachent à détruire tout ce qui leur fait ombrage; de là leur haine en général contre les corps enseignants, les jésuites, les bénédictins. Ne pouvant atteindre à leur estime, ils se vengent à en médire. Le résultat est qu'ils répandent dans toutes les nations un esprit de critique sans jugement, une espèce de ton frondeur pour obtenir les honneurs d'esprits forts et un mépris universel pour des institutions antiques et sages dont leur médiocrité leur voile à la fois l'esprit et le but.

De pareils vices se propagent avec rapidité, sans qu'on s'aperçoive de leurs dangers que lorsque le mal est incurable, surtout si, à force d'intrigues, ils parviennent à placer un homme de leur bord dans quelque ministère, et comme c'est à quoi ils visent, c'est aussi à quoi ils parviennent.

Le résultat est que le souverain se trouve enfin à la tête d'une nation sans vrai savoir, infectée d'un mauvais goût général, de fausses notions sur les premiers principes, remplie de jactance et d'impéritie, mais remuante, inquiète, n'ayant de croyance fixe sur rien, mécontente de tout ce que fait le gouvernement, et lorsque enfin il se présente quelque crise périlleuse, où l'esprit na-

tional devient la seule garde des anciennes coutumes, des antiques lois qui élevèrent les trônes, le souverain ne trouve au lieu d'aide que des raisonneurs, des sophistes, des brouillons, des gens avides de changements et incapables de raison. La vanité des demi-savants n'admet aucun moyen de conviction, ne donne aucune prise au raisonnement. Voilà les dangers de la mode du savoir, produit immédiat de la culture des sciences.

Il fallait bien connaître ces dangers, avant d'établir l'enseignement national, car ce n'est plus que par la sagesse de l'enseignement qu'il est possible de s'en garantir, et ce péril n'est pas de ceux qu'on peut éviter en abandonnant le principe. Non, ici tout est danger. En l'état actuel de l'opinion générale en Europe, on ne peut éviter de donner ses soins à l'enseignement public de sa nation, qu'en courant le danger très assuré qu'elle ne reçoive cette instruction de ses voisins, et alors le résultat en est la ruine de l'État. Force est à présent à un roi sage d'éclairer sa nation, et, pour le faire avec utilité, de se saisir de l'enseignement public, d'en faire un enseignement national, qui reçoive de lui son existence, ses honneurs, son patrimoine. Enfin il faut que celui que le ciel a placé sur le trône des nations en devienne aujourd'hui le flambeau; il y va de son existence et de celle de son peuple. De tout ce que je viens de dire, il s'ensuit qu'il faut malgré tous les dangers reconnus de la culture des sciences, devenue le goût et l'esprit national, se hâter de s'emparer de l'enseignement public afin d'éviter par la sagesse des institutions les dangers qu'il est du devoir de tout souverain d'avoir prévu le premier, car s'il est le chef des peuples, il ne l'est que pour devenir en tout temps leur sauvegarde.

Avant de s'occuper de la forme à adopter pour l'enseignement national, il paraît aussi prudent que nécessaire d'examiner en quel état se trouve la nation sur laquelle on doit opérer, et je n'hésite pas un moment à déclarer que la position la plus sérieuse pour un souverain est d'être à la tête d'une nation nombreuse et qui est dans l'ignorance. Mais il est deux sortes d'ignorance : l'une produite par l'absence du savoir, et l'autre par les erreurs des fausses doctrines et les extravagantes théories des sophistes.

Autant la première est désirable, autant la seconde est affreuse. Avec la première, on peut tout faire, tout opérer, tout diriger. Avec la seconde, il ne reste que des dangers à prévoir; sans doute, il peut se trouver quelque génie unique dans ses ressources qui alors même peut offrir des moyens de salut, mais comme assurément je ne suis pas ce génie-là, j'avoue qu'en connaissant tout

le danger d'une pareille position, je ne connais aucun moyen de se garantir de ses écueils.

La première espèce d'ignorance est naturelle, elle n'est pas produite par l'abus de l'esprit et la corruption des principes, elle est le résultat du sommeil des facultés de notre entendement, elle est l'enfance de l'homme social. Tout est intact encore dans son esprit et dans son cœur, car les vices de la barbarie et de l'ignorance, quels qu'ils soient, ne résistent pas aux lumières de l'entendement développé et ne lui opposent d'autres obstacles que ceux qui viennent d'une paresse naturelle qu'il faut dissiper par des passions plus nobles et d'une apathie qui n'attend pour disparaître que les premiers ferments de l'enseignement, et l'amour-propre qu'ils existent.

Mais la seconde espèce d'ignorance est le résultat de l'abus des sciences et du règne des demi-savants. Les sciences ont brillé chez un tel peuple, mais son flambeau a pâli, et les prétentions seules sont restées. L'entendement n'est plus endormi, il est faussé; le cœur n'est plus neuf, il est vicié, corrompu, les lumières réelles sont éclipsées et les lueurs que quelques esprits dominateurs font encore apparaître ne sont que ces fanaux que les pirates placent sur des écueils pour mieux assurer les naufrages.

Tous les peuples que l'amour des sciences a conduits enfin à cet état ont péri.

Leur régénération est un miracle que Dieu s'est réservé et qu'il n'a pas encore opéré par d'autre moyen qu'en plongeant les nations et les ramenant à travers les adversités et les siècles à cet état de barbarie où l'ignorance absolue les rend de nouveau capables d'exister et de s'instruire avec profit et avec gloire.

Mais si un souverain se trouve à la tête d'une nation qu'enveloppe encore le précieux bandeau de cette première et salutaire ignorance, née de l'absence du savoir, il doit s'avouer sa position et la nécessité où il est de dissiper cette ignorance. L'état de l'Europe ne lui permet plus de la conserver, mais en même temps il a tous les moyens d'élever sa nation, de lui rendre les sciences et l'instruction profitable et d'éloigner aux temps les plus reculés les dangers de la culture des sciences, et s'il n'y réussit pas, c'est uniquement sa faute et non celle de son pays; lui seul est coupable, et son pays n'a d'autre malheur que celui d'avoir offert la plus heureuse des circonstances pour assurer son bonheur à un souverain qui n'a eu ni la force, ni le talent d'en profiter et de s'en prévaloir.

Je suppose donc un souverain dominant sur un vaste empire

où règne plus ou moins cette première ignorance naturelle que produit l'absence du savoir et dont les vices sont les suites de cette même ignorance et de l'apathie qu'elle fait naître et propage. En ce cas je me demande comment on doit s'y prendre pour placer l'enseignement national dans les mains du souverain en le rendant le plus utile possible à lui-même, à ses peuples, de telle sorte que cet enseignement parfait dans toutes les branches et n'en négligeant aucune puisse former de vrais savants, des hommes célèbres en tout genre, et néanmoins donner au dernier sujet de l'empire les premières connaissances qui semblent les premiers éléments de toute société civilisée, qui suffisent aux hommes vulgaires et qui sont de nécessité absolue à ceux que la nature a destinés à plus de supériorité.

Voilà le problème que je me propose de résoudre, mais commençons à établir une grande vérité, une vérité fondamentale.

Chaque nation a un caractère particulier qui la différencie essentiellement de toutes les autres nations. Que ce caractère soit le produit du climat, du gouvernement, des traditions, des ancêtres, de l'habitude domestique, toujours est-il assuré que chaque nation dans l'univers a un caractère particulier, qui n'est qu'à elle seule et qui fait essentiellement que tel peuple est Russe ou Espagnol et non Français ou Italien.

De nos jours, cette vérité a été contestée, mais par qui? Par nos philosophes français qui puisaient leur savoir dans les livres, qui n'écrivaient que par passion suivant les idées de tel ou tel parti, dans telle ou telle vue, qui n'avaient d'objet que de faire prévaloir telle ou telle opinion et qui bornaient leurs laborieuses recherches en ce genre à examiner les étrangers qui les venaient visiter ou qu'ils rencontraient aux dîners de Mme Geoffrin ou de Mme du Deffand.

Certes, voilà de singuliers juges des caractères nationaux.

Les étrangers qui venaient visiter Voltaire, d'Alembert, Diderot ou Helvétius étaient de grands seigneurs, voyageant, disaient-ils, pour leur instruction, mais qui bornaient souvent leurs études à bien observer le bon ton de Paris et à l'imiter; voilà de plaisants échantillons du caractère national. Ne sait-on pas que les habitants des cours se ressemblent à peu près tous, quand la cour et leur maître ne sont plus dans un état de barbarie et qu'à cet égard, le premier talent des courtisans étant d'anéantir leur caractère propre pour revêtir celui des convenances, les plus mauvais modèles du caractère national sont toujours les grands seigneurs qui voyagent. La plupart n'ont aucun caractère, et s'il se trouve

quelque individu qui en ait un, son premier soin est de l'étouffer.

Ce n'est donc pas ces gens-là qu'il faut étudier pour connaître le caractère national, et néanmoins, quoi qu'ils fassent, le caractère national est si indélébile, que, malgré eux, ces étrangers en conservaient de légères nuances; mais il fallait d'autres yeux que ceux de Voltaire pour les saisir. Elles n'échappaient pas à un observateur tel que Buffon, et c'est surtout en écoutant les observations de ce grand homme que je me suis convaincu que toute nation a un caractère national bien indélébile sans doute, puisque les courtisans eux-mêmes ne l'ont pu anéantir tout à fait en eux. Mais comme les Buffons sont très rares et qu'il n'y en a plus en ce siècle, que d'ailleurs il convenait lui-même de l'extrême difficulté des observations qu'il avait faites, il faut trouver des moyens plus sûrs pour connaître le caractère national des peuples et plus à la portée des observateurs modernes.

Les livres sont un médiocre supplément en ce genre à l'observation réelle et faite sur les lieux et dans les positions convenables. Car ce n'est ni à la cour, ni même dans les grandes capitales que l'on observe le caractère national. Il faut chercher de plus fortes nuances pour s'assurer de sa réalité. C'est dans les provinces, chez le bourgeois, l'artisan, le négociant, le seigneur vivant sur ses terres que se prononce fortement le caractère national, et c'est après avoir été chercher les éléments solides d'une connaissance positive que l'on revient dans les capitales observer ce qui est resté de ce caractère national au milieu des cours et de la population des grandes villes.

Les livres, par exemple, ne nous apprennent rien de la Russie que l'on n'apprit beaucoup mieux en six mois de voyage en Russie. Olearius et Carlisle sont les premiers qui ont fait connaître quelque chose des mœurs russes à l'Europe, avant Pierre le Grand. Ils ne sont pas à dédaigner, car quelques traits ne leur ont pas échappé, mais surtout ils sont curieux pour la différence que quelques années de distance ont mises entre leurs observations. Les modernes ne nous ont rien appris, ils n'ont vu que Pétersbourg, Catherine et, soit éloge, soit satire, ils ne nous ont appris que l'histoire de leurs passions personnelles.

Ainsi le caractère national russe n'est vraiment pas connu et cependant il n'est pas douteux que cette nation en a un fortement prononcé. Les modernes historiens n'observent jamais cet objet que d'une manière secondaire; les anciens en faisaient l'objet principal et, comme leurs observations étaient profondes et qu'ils saisissaient tous les grands traits qui différencient les

peuples, ils nous les ont fait connaître en peu de mots, mais avec une telle sagacité qu'il est de fait qu'un homme savant connaît plus parfaitement le caractère des anciens peuples d'après leurs historiens que nous ne connaissons ceux de nos contemporains avec l'immensité de nos histoires. Il faut donc avant tout connaître le caractère national qui fait qu'un Russe est Russe et non un Allemand ou un Napolitain, car cette connaissance est la base de tout bon travail pour établir l'enseignement national.

Le caractère qui différencie tel ou tel peuple, qui le fait être l'homme de son pays et le rend étranger dans tout autre lieu de la terre, ce caractère est, dis-je, la première de toutes les qualités à conserver à tout prix, et tout doit être subordonné et, s'il le faut, sacrifié à ce premier avantage, parce que sa perte est irréparable et que nul talent, aucune qualité acquise, non seulement ne peut réparer, mais ne saurait pallier sa perte.

Le caractère national est le bien indestructible qui unit l'homme à son pays et qui rend tel pays l'objet de l'amour et des regrets de ses enfants.

Le caractère national est la source de l'attachement réel du peuple à son souverain et le gage que donne celui-ci de son amour pour la patrie en l'adoptant, en le chérissant, en s'identifiant avec lui, en lui subordonnant tout, généralement tout. Ici la nature s'est chargée de tout faire et elle a tout fait; il ne s'agit que d'observer ce qu'elle a fait et de saisir ses leçons.

Ce n'est pas d'une Académie qu'un empereur des Russes doit être le chef, c'est d'un peuple immense. Il est un des chefs des nations, il doit former un peuple, créer une patrie, c'est le caractère national qui seul procure et assure ses inappréciables avantages.

Il faut donc se garder de ces doctrines cosmopolites des philosophes modernes dont l'âme étroite et l'esprit égaré ne prêchent l'amour de l'humanité que pour embellir des périodes et ne veulent de patrie que l'univers, pour se dispenser des devoirs que leur impose celle qui les nourrit.

Un empereur a d'autres vues et agit d'une autre manière. Il faut donc connaître de la manière la plus sûre le caractère national pour lui donner plus d'intensité pour le seconder, le diriger sans jamais l'affaiblir, pour y ramener par les pentes les plus douces, les plus convenables, par les moyens les plus décevants et toujours sans l'ombre de contrainte ou de violence, les peuples que cet empire s'est incorporés et qui ne seront jamais de vrais Russes que, lorsqu'en gardant les habitudes qui leur plaisent, ils auront cependant adopté et se seront rendu propre ce

caractère national qui distingue un Russe de tout autre habitant de l'Europe. Cette connaissance me manque, car je fais peu de cas en ce genre des études théoriques et de ce que j'ai pu apprendre dans les livres; mais, si cette connaissance me manque, la conviction de sa nécessité ne me manque pas et c'est pour m'y soumettre, qu'après l'avoir établie je me proposerai, comme moyen de résoudre ce problème, que celui qui peut s'adapter à tout caractère national est essentiellement bon et que, dans son application à la Russie, il doit être dirigé pour l'exécution par celui qui aura ou acquerra la parfaite connaissance du caractère national russe.

Cela posé, abordons cette grande question de l'enseignement national remis entre les mains du souverain et du meilleur mode de le faire prospérer et d'en éloigner les dangers.

Deux opinions ont partagé les hommes les plus instruits en cette matière. Les uns ont préféré que l'instruction commençât par les classes les plus ignorantes de la société et que, s'élevant peu à peu avec la nation elle-même, ses progrès fussent sans cesse le thermomètre qui dirigerait ceux qui veillent à l'instruction publique, jusque à ce qu'enfin le savoir devenu assez généralement répandu, il parût un siècle littéraire dont le travail et la brillante destinée fixât la langue par des ouvrages classiques et laissât à la fois des modèles en tous les genres, des élèves faits pour s'environner de disciples qui formeraient eux-mêmes ces vastes dépôts où se conservent les traditions des grands hommes et les préceptes de l'enseignement sous le nom d'Université.

D'autres ont cru qu'il était bien plus utile d'élever à l'instant au milieu de la nation que l'on veut instruire ces mêmes Universités, de les remplir, dans toutes leurs facultés, d'hommes distingués dans tous les genres, d'ouvrir aussitôt les écoles sous la direction de ces grands maîtres, de leur confier le soin de la propagation des lumières, de telle sorte qu'ils les répandissent suivant les moyens et la force de leurs élèves.

Ainsi disent les partisans de cette opinion : on verra aussitôt se former des talents distingués en petit nombre, il est vrai, parce que le génie est rare partout, mais à côté d'eux se formeront aussi des hommes vraiment instruits, vraiment savants, qui pourront parcourir l'Empire, y porter le germe de l'instruction qu'ils auront reçue, répandre de toutes parts, suivant une méthode uniforme, ces éléments des sciences qu'ils auront acquis et mesurer leur instruction à toutes les classes de l'État, suivant le besoin de chacune d'elles.

Les partisans de la première opinion ont pour eux l'autorité de l'histoire et celle de l'expérience. Ils s'appuient sur ces deux bases; ils disent : Lorsque les barbares qui détruisirent l'Empire romain eurent répandu l'ignorance la plus épaisse sur l'Europe, tout ce que les beaux siècles de la Grèce et de Rome avaient fait pour l'instruction de l'univers fut anéanti. Les traditions se perdirent; on ne sut plus ni enseigner ni apprendre, et on revint par ces moyens violents de destruction, de révolution, à la barbarie des premiers âges.

Le calme succédant à tant d'agitation, il y eut un intervalle de repos moral après de si longues calamités, et l'Europe se rappela les siècles passés. Quelques écrits des anciens avaient survécu à la destruction de leur patrie; des individus cachés dans la solitude et au fond des cloîtres avaient veillé sur ces précieux débris; eux seuls avaient conservé la langue de ces maîtres de l'art : ils lui cherchèrent des admirateurs et des interprètes; il n'en existait plus dans un siècle d'ignorance totale : ils en créèrent à force de persévérance. La religion veillait sur ces asiles sacrés; ceux qui les peuplaient jouissaient seuls d'une paix profonde au milieu d'un bouleversement universel, et les longs loisirs qu'elle procurait furent consacrés à ressusciter les langues antiques qui jadis avaient charmé et gouverné le monde. Les ouvrages du génie avaient survécu à la destruction de l'Empire romain. La langue de Démosthène n'était pas même oubliée, puisque la cour des empereurs d'Orient s'attachait à la cultiver, à la parler, et, malgré le mauvais goût des compositions de ces temps, on peut assurer que la cour de Constantinople était le seul asile des talents et du savoir. Peu à peu les instructions isolées données dans l'Occident au commencement du moyen âge formèrent des élèves; ils se rangèrent sous la bannière de leurs maîtres et s'exercèrent sous leurs yeux à former des disciples. Tel était l'état de l'instruction sous Charlemagne. Ce grand homme se contenta d'apposer le sceau de son autorité sur ces écoles formées dans les monastères et dans la maison des évêques. Il y eut une école dans son palais sous la direction d'Alcuin. Enfin les sciences se répandirent plus généralement, et les divers professeurs se réunirent pour convenir des meilleurs modes d'enseignement, et l'autorité royale, en créant les universités, qui sont la réunion en un corps de toutes les diverses sortes d'enseignements, ne fit, à l'exemple de Charlemagne, que donner la sanction de l'autorité à un établissement que le progrès des lumières avait seul nécessité.

Telle est, disent les partisans de la première opinion, la marche

naturelle des sciences et de l'expérience, et, il faut en convenir, tous les faits historiques sont pour eux. » Mais ceux qui ont adopté la seconde opinion, et je suis de ce nombre, ont des raisons que je crois invincibles à leur opposer.

Nous distinguons les positions respectives où se sont trouvés les peuples, parce que, en avouant tous les faits cités par les partisans de la première opinion à l'appui de leur doctrine, nous disons que ce qui fut naturel et nécessaire au xe siècle, ne serait plus qu'une routine absurde huit siècles après, et que c'est précisément le travail fait pendant le moyen âge et dont ils s'appuient pour nous imposer la même méthode, qui doit aujourd'hui nous en dispenser.

Nous savons tout ce que Vasco de Gama, Améric et Colomb ont fait dans le xve siècle pour découvrir le passage du cap de Bonne-Espérance et l'Amérique; s'ensuit-il que, pour aller dans ces contrées, nous devons tenir aujourd'hui les mêmes routes et suivre servilement tous leurs essais, essuyer toutes les déviations qu'ils tentèrent pour y parvenir ? Non. Ce que firent alors ces grands hommes était naturel et nécessaire; mais, enrichis par leurs découvertes, instruits même par les tentatives qui les précédèrent, nous jouissons de leurs travaux et leurs essais appartiennent au domaine de l'histoire.

La similitude est parfaite en l'appliquant à l'instruction publique. Lorsque dans le xe siècle l'Europe voulait sortir de la barbarie, elle devait tirer tous ses moyens d'elle-même; où les aurait-elle pris si elle ne les eût créés? Elle ne pouvait former des universités, car de qui les eût-elle peuplées? Il fallait obtenir les talents avant d'offrir un asile à ceux qui les cultivent, ou qui en apprennent les éléments.

C'est alors que les efforts individuels doivent tout faire et qu'il faut attendre du temps l'instruction et le moyen de la propager. Nul guide ne peut ouvrir la route, chacun cherche à s'en frayer une, chacun cherche une méthode pour laisser à ses disciples ce qu'il a si laborieusement acquis, et tout ce que peut faire le souverain contemporain de cette aurore du savoir, c'est de favoriser ces travaux isolés, de prêter tout son appui aux individus qui s'y dévouent, d'entourer de sa protection toutes les réunions que peuvent créer le même goût, les mêmes travaux, la même émulation.

Mais peut-on dans ce siècle proposer les mêmes moyens pour répandre l'instruction et les lumières dans un empire que sa position géographique et politique a arriéré, il est vrai, sur le fait de

l'instruction, pour lequel s'est prolongé l'état d'ignorance, née de l'absence du savoir et non de la corruption et du danger des fausses doctrines?

Supposons la Russie en l'état où était l'Europe en l'an 1000 : faut-il pour mettre la Russie de niveau avec le reste de l'Europe lui faire subir les travaux et les épreuves qu'a faits l'Europe depuis huit cents ans pour parvenir où elle est? Voilà le véritable état de la question, et alors la réponse devient aisée, parce que la position n'est plus la même. L'Europe en l'an 1000 devait tirer toutes ses ressources d'elle-même; la Russie en 1800 les tirera de ses voisines et bientôt d'elle-même, car le but de toute émulation nationale doit être de se suffire à elle-même en ce genre comme en tout. L'inconvénient du premier mode d'instruction, résultat de la manière dont elle fut établie en Europe, est aussi connu par l'histoire, et c'est de cette preuve que nous nous appuyons pour le rejeter.

Lorsque la dure nécessité force un peuple à ne recevoir l'instruction que par les efforts individuels que font quelques hommes pour percer les nuages de l'ignorance, il n'y a ni méthode ni critique dont l'autorité en impose, et dès lors naissent le danger des erreurs et celui des doctrines erronées. Chaque homme distingué veut briller au milieu de cette autorité générale; chaque homme instruit y paraissant un prodige y brille en effet : on s'attache à ses leçons avec fureur et intolérance; on ne voit la vérité que dans les sentences du maître que l'on a adopté et on ne permet plus ni critique ni observation. Il a fallu dans le XI[e] siècle traverser cette époque d'ignorance orgueilleuse et intolérante où des gens qui ne se définissaient pas eux-mêmes les mots qu'ils employaient confiaient leur savoir fallacieux à des disciples enthousiastes qui les définissaient encore moins que leurs maîtres. De leurs interminables débats, de leur incompréhensibles leçons, sont nés ces siècles de disputes qui enfantèrent la scolastique, science qui certainement est utile, malgré ses erreurs, et par ses erreurs mêmes, mais qui a dévoré trois siècles dans ces luttes interminables qui n'ont laissé de souvenir dans les écoles que pour s'en garantir.

Les nombreux écrits de ces temps ne sont lus que par curiosité; personne n'a pu se vanter de les comprendre, par une bonne raison : c'est qu'on ne les comprit jamais, alors même qu'on les composait avec le plus de fureur.

Tels furent les dangers inévitables de l'instruction abandonnée à elle-même et s'élevant par les seuls efforts individuels. Il fallait franchir ces déserts, pour arriver à force d'erreurs au peu de vé-

rités qui nous sont connues; mais serait-il raisonnable d'y conduire la Russie, lorsqu'elle peut profiter des avantages que ces premiers travaux ont produits? S'épargner les siècles perdus pour l'instruction qui lui ont été sacrifiés et marcher à l'instruction nationale environnée de l'expérience et du savoir de ses contemporains? L'Europe pendant le xe siècle et pendant le xiie et le xiiie siècle a pris la seule route qu'elle pût parcourir pour s'instruire. La Russie au xviiie pour parvenir au même but doit prendre une route tout opposée et s'épargner les frais du mode qui a servi au xe siècle, précisément parce que l'Europe les a payés pour elle. La Russie doit s'instruire de la manière la moins pénible et la plus sûre, savoir ce que l'expérience et l'étude ont appris et éviter les erreurs qui ont si souvent égaré ceux qui se sont livrés à la culture des sciences; et pour y parvenir, elle doit adopter un mode d'instruction nationale qui ne soit point celui du xe siècle, mais celui que son siècle et sa position lui assurent être le meilleur.

Quel est ce mode? On ne connaît que deux sortes d'éducations : l'éducation particulière et l'éducation publique.

Ayant déjà établi la nécessité de l'éducation nationale et sa supériorité politique, nous semblerions dispensé de nous occuper de l'éducation particulière; car si le souverain doit toute sa protection à l'éducation publique, qui est l'école de l'État, l'éducation particulière ne doit et ne peut espérer aucune faveur du prince. Mais comme, d'un autre côté, le prince ne la peut proscrire sans tyrannie, que toute son influence se borne à lui préférer l'éducation publique et ses efforts à persuader son opinion sans aucune violence, il s'ensuit que l'éducation particulière subsistera longtemps à côté de l'éducation publique, et cela sans que l'on puisse blâmer les pères qui lui donneront la préférence.

Il est tout naturel qu'un père préfère à toute raison politique le sentiment qui l'unit à son fils, qu'il lui sacrifie tout. Il n'y a qu'une âme dégradée qui puisse, pour plaire à son souverain, renoncer à ce qu'elle croit utile au bonheur et à la sûreté de ses enfants. Ainsi il est naturel et je dis il est de devoir à un père de choisir le genre d'éducation qu'il croit préférable et de ne jamais y renoncer que par le sentiment de la plus intime et de la plus parfaite conviction. Mais comme la conviction ne se donne pas par des ukases, le souverain n'a d'autre moyen de l'obtenir que par la sagesse de ses institutions et par la puissance du temps. Il faut donc persuader à tous ses sujets que l'éducation nationale est la meilleure et confier au temps le pouvoir de rendre cette vérité générale. Il s'ensuit que pendant longtemps l'éducation particu-

lière existera simultanément avec l'éducation nationale : il s'agit donc de savoir pour soi-même si elle est essentiellement préférable à l'éducation nationale pour les pères eux-mêmes et s'il n'y aurait pas des moyens de l'attacher par quelque lien à l'éducation nationale jusqu'à ce que celle-ci paraisse évidemment la meilleure à tous les yeux.

Quintilien, le plus renommé de tous les instituteurs nationaux, après avoir dirigé pendant vingt ans les études publiques à Rome sous les empereurs Claude et Néron, nous a laissé, dans l'admirable livre des *Institutions*, les seuls vrais, les seuls bons principes en ce genre. Dans le chapitre II du premier livre il examine et traite avec sa supériorité ordinaire cette grande question : si l'éducation domestique est préférable à l'éducation publique. Il examine la question sous toutes ses faces, et ce grand homme prononce enfin que l'éducation publique est préférable pour les élèves et les instituteurs; et ses motifs pour la préférer n'ont jamais été réfutés, et ils ne peuvent l'être, car on ne réfute pas une vérité qui a pour elle le témoignage de Quintilien, que l'on n'a pu attaquer pendant dix-sept siècles.

Ainsi le souverain doit recevoir pour lui cette grande vérité comme un axiome; elle est, si j'ose m'exprimer ainsi, bien plus vraie pour lui que pour ses sujets, car c'est à lui qu'il importe que l'éducation soit une dans ses États, que partout elle ait le même but, que partout elle obtienne les mêmes résultats. Un père préfère à tout le bonheur de son fils, un souverain préfère à tout le bonheur et l'existence de l'État et c'est par l'éducation nationale qu'il l'obtient et qu'il l'assure; mais il faut distinguer ici l'éducation publique et l'éducation nationale, en ce qu'il est possible qu'il existe une éducation publique qui ne soit pas nationale; mais cette dernière ne peut exister sans être publique. Expliquons-nous.

Ce qui rend l'éducation nationale, c'est le principe fondamental de cette éducation, qui la rend spécialement propre à tel ou tel état et qui tend à améliorer et à conserver le caractère national. Ce principe ne s'établit que par la volonté éclairée du souverain et ne se maintient que par sa vigilance; mais si l'autorité cesse de s'en occuper, si l'incurie des ministres laisse échapper des mains du maître le premier mobile, s'il laisse détendre les ressorts, alors les principes de l'éducation nationale s'oublient ou s'altèrent, l'esprit particulier fait inventer des paradoxes, et l'insouciance des rois les laisse s'établir; alors l'éducation nationale perd ce principe conservateur qui l'unissait à l'État, et, comme elle n'en conserve pas moins sa publicité, elle cesse d'être nationale

en restant encore publique, et, par une conséquence trop naturelle, c'est alors de sa publicité même que naissent les dangers. C'est ce qui était arrivé en partie en France et ce qui est encore arrivé dans tous les pays où les souverains ont laissé échapper de leurs mains lès rênes de l'éducation nationale.

Or dèsque l'éducation cesse d'être nationale, elle précède ou annonce la corruption des principes du gouvernement, et c'est alors le symptôme précurseur de la corruption de la nation, lorsque surtout elle a traversé un siècle où les lumières ont été répandues.

Dès lors il est du devoir de tout père prudent de s'éloigner de l'éducation publique dès qu'elle a cessé d'être nationale et de suppléer par l'éducation domestique à l'imprévoyance du gouvernement: Il est alors d'un père de prévoir les orages qu'un pareil état de choses doit amener et d'y préparer ceux qu'il laisse après lui. Lorsque le lien social se dissout, il est naturel de préférer à tout l'éducation particulière : il faut bien ne s'occuper qu'à former des hommes lorsqu'on ne peut plus former des enfants pour une patrie expirante.

Ainsi, autant il est utile que l'éducation soit nationale et connue pour telle, autant il est naturel que lorsqu'elle a cessé de l'être, sa publicité soit le principal motif qui éloigne d'elle les gens réfléchis et sages qui savent observer le présent et lire dans l'avenir. Il est donc démontré que l'éducation publique peut n'être pas nationale, mais il l'est tout aussi clairement que l'éducation nationale est essentiellement publique, et cette vérité n'a pas besoin d'être démontrée. Il l'est aussi que l'éducation nationale est préférable à l'éducation domestique, mais qu'il est au-dessus du pouvoir des rois de détruire l'éducation domestique autrement que par l'excellence de leur institutions nationales, et que c'est comme au temps à en persuader la bonté : il est impossible qu'il n'existe plusieurs éducations domestiques à côté de l'éducation publique.

Ce qu'il faut trouver, c'est quelle est la meilleure méthode de rendre l'éducation nationale, et quel est le moyen, sans prohiber l'éducation domestique, d'en diminuer les inconvénients, en en conservant les avantages, de manière qu'elle tienne par quelque lien puissant à l'éducation nationale, et qu'elle soit obligée d'en adopter l'esprit, le caractère, et de marcher au même but.

Tel est maintenant l'objet de mon travail.

(*A suivre.*)

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

PARIS

Nous donnons, d'après notre confrère l'*Union universitaire*, le tableau ci-contre des agrégés reçus en 1893. On y remarquera que le nombre des boursiers reçus est presque égal à celui des candidats préparés à l'École normale supérieure.

Ce résultat est de nature à satisfaire les Facultés des lettres, celle de Paris surtout, où la préparation des diverses agrégations est organisée avec un soin tout particulier.

Agrégations. — Concours de 1893.

ÉTAT NUMÉRIQUE, D'APRÈS LEUR SITUATION OFFICIELLE, DES CANDIDATS ADMIS

SITUATION DES CANDIDATS.	Philosophie.	Lettres.	Histoire et Géographie.	Grammaire.	Allemand.	Anglais.	Mathématiques.	Sciences physiques.	Sciences naturelles.	Enseignement spécial. Lettres.	Enseignement spécial. Mathématiques.	Enseignement spécial. Sciences physiques.	TOTAUX.
Élèves de l'École Normale supérieure.	4	7	4	4	»	»	5	3	1	»	»	»	28
Boursiers d'agrégation.	2	6	5	7	2	1	»	4	»	»	»	»	27
Chargés de cours.	1	3	2	3	3	3	4	2	»	7	»	1	29
Agrégés de grammaire	»	3	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	3
Professeurs en congé.	»	2	1	»	»	1	»	»	»	»	»	»	4
Professeurs de collège.	1	»	»	6	1	»	»	»	»	5	3	»	16
Étudiants libres.	»	2	1	1	»	1	2	1	»	2	»	1	11
Professeurs libres.	»	»	1	1	1	»	1	1	»	»	1	»	6
Surveillant général.	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	1	»	1
Maîtres répétiteurs.	»	»	»	»	»	»	1	»	»	»	4	1	6
Préparateurs de Facultés.	»	»	»	»	»	»	»	2	»	»	»	1	3
Boursiers du Muséum.	»	»	»	»	»	»	»	»	2	»	»	»	2
Maître primaire.	»	»	»	»	»	»	»	»	»	1	»	»	1
Professeur d'école primaire supérieure.	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	1	»	1
Professeur d'école normale primaire.	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	1	»	1
TOTAUX.	8	23	14	22	7	6	13	13	3	15	11	4	139

POITIERS

Travaux des Facultés en 1892-93. — Le discours inaugural du recteur, l'honorable M. Compayré, exprime une légitime satisfaction de l'état d'avancement des travaux de reconstruction des bâtiments universitaires. L'ancien local a été intelligemment réparé; plusieurs constructions neuves sont achevées; on a posé la première pierre des instituts destinés à compléter l'installation de la Faculté des sciences et la première pierre de l'École de médecine réorganisée. Ce sont là des promesses d'avenir de nature à encourager le zèle du groupe poitevin, qui aspire toujours à relever, le cas échéant, l'antique nom de l'Université de Poitiers. Les efforts de l'ancien doyen de la Faculté de droit de Poitiers, M. le sénateur Thézard, ne seront pas étrangers à la réalisation de telles espérances... si elles se réalisent.

Vœux du Conseil général des Facultés. — Le Conseil général s'est approprié les vœux suivants, émis par les Facultés et par l'École de médecine :

Augmentation des crédits destinés à assurer la marche des services existants; augmentation du personnel de la Faculté de droit; création d'une licence agricole dont le diplôme serait délivré par la Faculté des sciences; maintien de la subvention départementale affectée aux cours d'agriculture; maintien d'un chargé de conférences à la Faculté des lettres; adjonction de professeurs de l'enseignement secondaire aux examens du baccalauréat.

Le conseil renouvelle le vœu que la chaire d'anatomie et de physiologie de l'École de médecine soit confiée à un professeur ne faisant pas de clientèle.

Un vœu spécial est émis par le conseil général en faveur de l'agrandissement de la bibliothèque universitaire, riche de 27 000 volumes, sans compter plus de 10000 thèses, et qui s'accroît normalement chaque année de 1 200 volumes. Le mouvement des lecteurs est de 80 par jour; 7000 volumes par an sont lus sur place, plus de 2000 prêtés aux professeurs et étudiants. Vu l'importance d'un tel service, il serait urgent de déplacer et d'agrandir la bibliothèque.

Association générale des étudiants. — Cette association comptait, en juin 1892, 140 adhérents, nombre qu'on estime pouvoir être dépassé, si l'on peut triompher de la concurrence de divers cercles locaux entre lesquels la population scolaire se partage. L'Association a reçu du ministre une première allocation de 200 francs, à laquelle elle espère pouvoir ajouter des subventions du département et de la ville.

Statistique générale du personnel. — Les professeurs et chargés de cours des Facultés de Poitiers sont au nombre de 37 (droit, 13; sciences, 8; école de médecine, 16); les étudiants, au nombre de 719 (droit, 393; sciences, 73; lettres, 137; médecine et pharmacie, 116).

Statistique particulière des Facultés. — I. Droit. 1. *Étudiants et inscriptions.* La Faculté de droit de Poitiers, qui comptait 301 étudiants l'année précédente, en a inscrit 393 dans le présent exercice. De ce nombre, 299 ont pris des inscriptions et subi des examens, 32 ont subi des examens sans prendre d'inscriptions, 60 ont pris des inscriptions sans passer d'examens.

Le total des inscriptions a été de 968, en augmentation de 194 sur

l'année précédente : 946 de ces inscriptions ont été prises pour la licence et le doctorat. Voici, du reste, le détail : *capacité*, 52 inscriptions; 1re *année*, 369; 2e année, 278; 3e *année*, 241; *doctorat*, 28. — 2. *Examens*. La Faculté a fait passer 503 examens, ainsi répartis : *capacité*, 9 cand., tous admis; 1er *baccalauréat*, 1re partie, 93 cand., 70 admis; 2e partie, 84 cand., 66 admis; 2e *baccalauréat* : 1re partie, 85 cand., 76 admis; 2e partie, 84 cand., 62 admis; *licence* : 1re partie, 65 cand., 54 admis; 2e partie, 70 cand., 61 admis; *doctorat* : 13 examens, 10 admissions.

Travaux des professeurs. — L'honorable M. Ducrocq, professeur à la Faculté de droit de Paris, doyen honoraire de Poitiers, a publié deux brochures; M. le professeur Surville, une étude.

II. Sciences. — La Faculté des sciences de Poitiers a créé dans son sein, avec le concours pécuniaire du département de la Vienne et de la ville, des cours spéciaux d'enseignement agricole, suivis tant par les candidats à la licence ès sciences naturelles que par des membres de l'enseignement primaire, des élèves d'écoles normales et d'écoles primaires supérieures et un assez grand nombre d'auditeurs bénévoles. Il ne manque à ces cours qu'une sanction sous forme de diplôme et un outillage sous forme de modèles de machines agricoles. La Faculté sollicite la création du premier et s'efforce d'acquérir le second.

Étudiants. — 73 élèves ont suivi les cours, savoir : 43 candidats aux diverses licences, 3 candidats à l'agrégation, 19 élèves en médecine et 8 en pharmacie. Les candidats à la licence se répartissaient ainsi : mathématiques, 17; physique, 15 (dont 1 boursier); sciences naturelles, 11 (dont 1 boursier).

Examens et concours. — 1. *Agrégation* : 2 élèves de Poitiers ont été reçus agrégés de l'enseignement spécial, l'un pour les mathématiques, l'autre pour la physique; un préparateur a été déclaré admissible.

Doctorat : Une thèse de zoologie, entièrement préparée dans le laboratoire de la Faculté des sciences de Poitiers, a été soutenue à Paris avec succès.

Licence : 1° Mathématiques, 13 cand., 2 admis; 2° physique, 11 cand., 2 admis; 3° sciences naturelles, 5 cand., 2 admis. Totaux : 29 candidats, 6 admis.

Baccalauréats : 807 candidats se sont présentés, savoir : complet, 541 (admis, 203); restreint, 225 (admis, 100); lettres-mathématiques, 41 (admis, 14). Proportion respective des admissions : 37,44 et 34 p. 100.

Travaux des professeurs : 4 professeurs et maîtres de conférences ont fait paraître 18 publications.

III. Lettres. — Le rapport relatif à cette Faculté a été présenté comme de coutume par M. le doyen Arren. Ni ce savant maître ni ses auditeurs ne s'imaginaient alors qu'il dût être enlevé moins d'un an après à l'estime et à la sympathie de l'Université poitevine.

Étudiants. — La Faculté a compté 137 élèves, qui se divisent en 3 catégories : 1° 85 étudiants, soit boursiers de la ville ou de l'État, soit répétiteurs de lycée, soit élèves libres remettant des devoirs; 2° 18 candidats aux certificats des langues vivantes, comprenant des maîtres des collèges, des répétiteurs et des élèves libres; 3° 34 correspondants de la Faculté, qui envoient des devoirs à corriger. La Faculté a donné aux étudiants des deux premiers groupes 6 cours et 21 conférences.

Examens et concours. — 1. *Agrégations et certificats*. — 1 candidat,

élève de Poitiers, a été déclaré admissible à l'agrégation d'histoire; 1 a obtenu le certificat d'anglais. — 2. *Licence :* 39 candidats ont subi les épreuves; voici le détail des résultats : *philosophie*, 6 cand., 3 reçus; *histoire*, 1 candidat, ajourné; *lettres*, 32 cand., 9 reçus. 3. *Baccalauréat :* Le total des candidats s'est élevé à 1 779 pour les lettres seulement, sans compter 82 candidats au baccalauréat de l'enseignement moderne. Pour apprécier complètement le labeur de la Faculté, il faudrait joindre à ces chiffres celui des candidats au baccalauréat ès sciences, au nombre de 577, qui ont subi des épreuves littéraires. Voici la répartition de cette véritable armée : 1° baccalauréat 1re partie : 1 071 cand., 499 reçus (45 p. 100); 2°, 2e partie : 238 cand., 110 admis (46 p. 100); et pour l'ancien régime, 1re partie : 62 cand., 32 reçus; 2e partie: 408 cand., 224 admis.

Travaux des professeurs et maîtres des conférences. — 6 membres de la Faculté ont publié 45 travaux.

IV. École préparatoire de médecine et de pharmacie. — *Étudiants et inscriptions.* L'École a compté 63 étudiants, dont 45 en médecine et 18 en pharmacie.

198 inscriptions ont été prises, savoir : doctorat, 79; officiat, 64; pharmacie, 55. Il y avait en outre 9 étudiants bénévoles, 18 stagiaires en pharmacie et 26 aspirantes sages-femmes. Total général des auditeurs, 116.

Examens définitifs. — 1° *Doctorat :* 1er ex., 12 cand., 11 reçus; 2e ex.: 1re partie, 3 cand., reçus. 2e partie, 2 cand., reçus; 2° *officiat* : 19 cand., 14 reçus; 3° *pharmaciens* de 2e classe : 6 cand., 2 reçus. 3° *sages-femmes* de 2e classe : 13 présentées, toutes admises. *Examens de fin d'année :* 1° *officiat*, 11 cand., 10 admis; 2° *pharmacie :* 11 cand., 9 admis; 3° *validation de stage*, 18 cand., tous admis; 4° *sages-femmes :* 12 présentées, toutes reçues. Il n'est fourni aucun renseignement sur les travaux personnels du corps enseignant.

RENNES

Travaux des Facultés en 1892-93. — *Situation générale.* Le rapport du conseil général des Facultés constate et déplore l'insuffisance des locaux affectés aux divers services et l'extrême lenteur des travaux de réédification des bâtiments universitaires. Il relève également l'insuffisance numérique du personnel enseignant, surtout en ce qui concerne les Facultés des lettres et des sciences. — *Vœux.* Le conseil s'associe aux vœux suivants de la Faculté de droit : 1° que le brevet de capacité soit exigé pour les fonctions de notaire comme pour celles d'avoué; 2° que le temps des études requises pour l'obtention du brevet de capacité soit porté d'une à deux années.

Statistique particulière des Facultés. — I. Droit. — La Faculté a compté 288 élèves, savoir : étudiants ayant pris des inscriptions et subi des examens, 175; étudiants ayant subi des examens sans avoir à prendre d'inscriptions, 44; étudiants ayant pris des inscriptions sans subir d'examens, 69.

Il a été pris 852 inscriptions. 552 épreuves ont été subies, aboutissant à 384 réceptions. Les suffrages se sont répartis comme suit : 164 boules blanches, 265 blanches-rouges, 665 rouges, 413 rouges-noires et 240 noires. L'éloge spécial a été prononcé 7 fois, et l'éloge simple 5 fois seulement.

II. Sciences. — *Étudiants*, 67, dont 37 résidaient au chef-lieu; ceux-ci se divisent ainsi : boursiers, 9 (État 7, département 2); répétiteurs, 8; étudiants libres, 20. De ces candidats, 12 préparaient la licence mathématique, 11 la licence physique, 6 celle des sciences naturelles; 8 étaient des étudiants en médecine autorisés à suivre les conférences. Les 30 non-résidants comprenaient 10 candidats à la licence mathématique, 6 à la licence physique, 5 à celle des sciences naturelles, 9 candidats aux agrégations (mathématiques, 4; physique, 1; sciences naturelles 2; enseignement spécial, 2). L'assiduité n'a laissé à désirer que de la part des répétiteurs du lycée de Rennes.

Examens. — 1. *Licence.* 34 candidats ont subi les épreuves, dont voici le détail : mathématiques, 16 cand., 5 reçus; physique, 14 cand., 5 reçus; sciences naturelles, 4 cand., 1 reçu. 2. *Baccalauréat.* 585 jeunes gens se sont présentés; savoir: lettres-mathématiques, 46 (25 reçus); baccalauréat complet, 399 (161 reçus); — restreint, 140 (67 reçus).

Travaux des professeurs. 13 publications ont été données par 5 professeurs. A noter la mention honorable accordée à M. Lesage, docteur et préparateur, par l'Académie des Sciences dans le concours de physiologie expérimentale.

III. Lettres. — La Faculté de Rennes continue à faire des cours publics attirant un personnel nombreux d'auditeurs libres; elle se flatte d'être la seule Faculté des lettres de France qui rapporte à l'État. Son enseignement trouve une sorte de prolongement dans la publication des Annales de Bretagne, qui paraissent sous son patronage. Enfin deux cours libres y sont professés, l'un portant sur la philosophie, l'autre sur l'histoire de la Bretagne.

Examens. — 1. *Licence.* 32 candidats ont subi les épreuves, dont le résultat a été le suivant : *philosophie :* 3 cand., tous ajournés; *histoire,* 4 cand., 1 reçu; *lettres,* 25 cand., 14 reçus. 2. *Baccalauréat. Lettres,* 1re *partie :* 1° ancien régime, 39 cand., 20 reçus; 2° nouveau régime, 1 218 cand., 465 reçus ; 3° enseignement moderne : 75 cand., 27 reçus ; *Lettres,* 2e *partie :* 1° ancien régime, 453 cand., 262 reçus; 2° nouveau régime, 304 cand., 141 reçus.

Il faut noter, au chapitre des examens, que MM. les professeurs d'histoire de la Faculté ont fait deux fois par mois, le jeudi, des cours préparatoires à l'agrégation pour *trois* candidats, dont *un* a été *admissible.*

Travaux des professeurs. 5 membres de la Faculté ont fait paraître 14 travaux.

IV. Écoles de médecine du ressort. — 1° *Nantes.* L'École de plein exercice de Nantes a compté 152 élèves, ayant pris 611 inscriptions, savoir : doctorat, 323 ; officiat, 95 ; pharmacie, 1re classe, 62; pharmacie, 2e classe, 131 275 examens de toute nature ont été passés, suivis de 221 réceptions, et 50 diplômes ont été décernés, dont un d'officier de santé, 21 de pharmacien de 2e classe et 28 de sage-femme de 2e classe.

2° *Rennes.* L'École de Rennes a délivré 514 inscriptions, dont 273 de doctorat, 137 d'officiat, 32 de pharmacie (1re cl.) et 72 de pharmacie (2e cl.).

Les examens ont donné les résultats suivants : 1° *Examens probatoires : doctorat,* 50 cand., 38 reçus ; *officiat,* 22 cand., 17 reçus ; *phar-*

macie, 23 cand., 15 reçus. 2° *Examens semestriels : pharmacie* (1re cl.) 10 cand., 8 reçus ; *validation de stage*, 24 cand., 20 reçus ; à joindre, une herboriste et 10 sages-femmes reçues, sans aucun échec.

Travaux de l'École. — 14 communications d'importance diverse ont été présentées par 6 professeurs de l'école et par les élèves de la Société scientifique et médicale de l'Ouest.

3° *Angers*. — L'École a délivré 330 inscriptions, savoir : doctorat, 160 ; officiat, 74 ; pharmacie, 96 (1re cl., 17 ; 2e cl., 79). *Examens*. Si l'on totalise tous les examens subis devant l'École ou les Facultés de médecine, on obtient la somme de 177, aboutissant à 150 admissions. 33 diplômes ont été décernés, savoir : 15 de pharmacien, 3 d'herboriste, 15 de sage-femme.

Le détail des divers examens fournit les chiffres suivants :

1° *Fin d'année*, 27 ex., 24 reçus; 2° *doctorat*, 1er examen et 1re partie du 2e) : 33 ex., 23 reçus; 3° *fin d'études : officiat*, 2 cand., ajournés; *sages-femmes*, 15 présentées, toutes reçues; *pharmacie :* 59 cand., 50 reçus; *herboristes*, 3 cand., tous reçus; 4° *validation de stage :* 14 cand., 13 reçus; 5° *examens de doctorat devant les Facultés :* 18 cand., 16 reçus.

V. École préparatoire a l'enseignement des sciences et des lettres de Nantes. — Il est utile de rappeler que cette école, qui ne prépare spécialement à aucun diplôme, avait été réorganisée dans le sens d'une utilisation pratique par son directeur, feu M. le professeur Larocque. Les cours publics ont été réduits, dès novembre 1892, à un seul par soirée au lieu de trois : ils devaient être une œuvre de vulgarisation scientifique et littéraire. Les cours supprimés ont été remplacés par des conférences et exercices pratiques; enfin, tous les jeudis, trois conférences spéciales avaient été instituées au profit des instituteurs primaires de la région. Ces derniers n'ont pas répondu à l'appel qu'on leur adressait, et les conférences du jeudi sont supprimées par snite. Quant aux résultats obtenus par les modifications indiquées plus haut, ils se résument ainsi : la moyenne des auditeurs des cours publics s'est relevée de 20 ou 25 à 53 pour l'hiver, et 44 pour l'année entière. Les conférences ont réuni un public régulier (une inscription spéciale est exigée) de 20 à 23 auditeurs, Deux de ces conférences ayant eu lieu à la même heure, on a pu évaluer à 90 ou 100 le nombre des personnes qui ont fréquenté journellement l'École des sciences, de 5 à 9 heures du soir, pendant toute la durée de l'année séolaire.

ALLEMAGNE

La Société Herbart. — Il s'est fondé, il y a environ un an, en Allemagne, une Société d'instituteurs ayant pour but de propager et de faire passer dans la pratique les principes du célèbre pédagogue Herbart. La première réunion de cette Société comptait plus de 2 000 assistants. Il s'y est discuté deux questions principales : l'organisation des écoles, et la préparation exigible des maîtres. Sur le premier point, les résolutions suivantes ont été adoptées par l'assemblée :

1. La famille est la base naturelle des intérêts les plus sacrés de l'éducation, et l'école publique doit être regardée comme une institution sociale créée par un groupe de familles en vue d'assurer la culture de leurs membres non adultes.

2. Considérant que ce n'est qu'en leur qualité de membres d'une

famille que les enfants appartiennent à l'Église, à la Municipalité, à l'État, l'influence de ces trois personnes morales sur l'éducation devrait être purement indirecte. Bien plus, cette influence devrait être aussi étroitement limitée que possible, pour ce motif que leurs intérêts les plus vitaux peuvent se trouver en conflit avec les multiples intérêts de la famille et avec le but véritable de l'éducation.

3. L'école publique étant un organe créé en vue de l'éducation, il est naturel que des représentants attitrés de l'art d'instruire et de la science éducative aient leur place marquée dans les corps chargés de la surintendance et de la juridiction des écoles.

4. Le danger que court actuellement la liberté de conscience dans l'école confessionnelle obligatoire ne peut être conjuré que par l'établissement d'écoles vraiment communes à tous, organisées en conformité des droits primordiaux de la famille.

Sur le chapitre de la préparation des maîtres, les principes adoptés par la Société Herbart se résument ainsi : Herbart et ses disciples ont considéré l'éducation comme une science en ce qui touche la théorie, comme un art au point de vue de la pratique. De là découlent nécessairement et la nature des connaissances exigibles du maître et les principes essentiels qui doivent régler sa préparation. Autrefois, en Prusse surtout, on tenait pour admis qu'un bon maître d'école en savait assez si ses connaissances dépassaient quelque peu le niveau maximum du programme de son enseignement. C'est là, aux yeux des partisans d'Herbart, une dangereuse erreur. Non seulement la préparation pédagogique proprement dite n'est pas une étude de luxe, mais il devait y avoir une institution spéciale, une école normale primaire autrement dit, annexée à chaque Université. Dans les séminaires pédagogiques, la culture académique proprement dite devait être exigée, ainsi qu'une sérieuse connaissance des langues étrangères.

Tels sont les vœux des maîtres qui font partie de la Société Herbart. Il y règne peut-être des vues un peu ambitieuses, mais on doit se féliciter de voir les membres de l'enseignement primaire allemand porter haut l'idéal de leur culture générale, et affirmer la solidarité qui doit exister entre les trois ordres de l'enseignement.

Le gymnase de jeunes filles de Carlsruhe. — Cet établissement, le premier de son espèce qui ait été fondé en Allemagne, s'est ouvert le mois dernier; il doit, s'il réussit, comme on ne peut en douter, servir de type à un établissement similaire qui serait placé à Berlin. Le gymnase féminin dont il s'agit est l'œuvre propre de la Société pour la réforme de l'éducation des femmes, importante association qui a tenu ses dernières assises à Wiesbaden du 5 au 7 juin 1893.

Pour comprendre l'importance qui s'attache en Allemagne à ce premier essai d'enseignement secondaire classique des jeunes filles, il ne faut pas perdre de vue que les Écoles supérieures de filles actuellement existantes ne mènent leurs élèves que jusqu'à l'âge de 14 ou 15 ans, et ne leurs fournissent en somme qu'une instruction primaire développée. Il s'agit, bien entendu, des écoles publiques appartenant soit aux municipalités, soit à des provinces ou États de peu de superficie : d'autres, fondées par l'initiative privée ou par des associations, donnent réellement un enseignement secondaire étendu; mais aucune de ces maisons n'est outillée, à vrai dire, pour préparer les jeunes filles à

l'enseignement des Universités, auquel elles aspirent en grand nombre à être admises. Ce vœu, on le sait, semble jusqu'à présent, loin d'être exaucé : peut-être l'existence de gymnases comme celui de Carlsruhe, désarmera-t-elle la mauvaise volonté de l'enseignement supérieur.

Quoi qu'il en soit, les élèves ne sont reçues à Carlsruhe qu'à partir de 14 ans, c'est-à-dire au sortir de l'école supérieure. Elles devront suivre les classes du gymnase pendant cinq ans, et trouveront un programme calqué d'aussi près que possible sur celui des gymnases de garçons.

En cas de succès, l'opinion courante en Allemagne, que les jeunes filles n'ont, en général, ni le goût ni la force de se vouer aux études sérieuse, se trouvera réfutée. Il faut souhaiter de voir disparaître du même coup le préjugé germanique en vertu duquel une femme n'est apte à enseigner que les langues vivantes, et n'entend rien à la discipline d'une classe.

Aux élèves sortant du nouveau gymnase il sera difficile, espérons-le, de faire cette double et, à notre avis, peu judicieuse objection.

Schul-Pforta. — L'école de Pforta (Landes Schule) a fêté en mai dernier le 350e anniversaire de sa fondation. A cette occasion, des souvenirs historiques remplis d'intéressants détails sont fournis par le journal *Die Post*. Le nom d'écoles « de pays » fut donné au XVIe siècle, par opposition au nom d'écoles latines porté par les écoles des villes (*Stadtschulen*), à des établissements d'enseignement sécularisés. C'est le comte, plus tard électeur de Saxe, Maurice, qui adopta la nouvelle dénomination, voulant indiquer que les écoles en question appartenaient au pays entier, et non à une ville, une province ou une commune. De là résultait le droit pour toutes les villes du pays, comme aussi pour les princes et autres seigneurs, tuteurs de la Landes Schule, d'y posséder un certain nombre de places réservées à leurs protégés ou pensionnaires, et d'y assigner des bénéfices. L'école régionale dépendait directement de l'autorité centrale, autrement dit du prince (Fürstenschule). A cette catégorie se rattachaient les écoles de Merseburg, de Grimma et de Pforta.

L'origine de Pforta doit être attribuée à l'abbaye de « Sainte-Marie *ad Portam* », fondée en 1137 par les Cisterciens, abbaye dont l'école était une dépendance. Les moines de l'ordre de Cîteaux, alors au comble de leur prospérité, joignaient, en effet à la pratique des travaux agricoles, qui était une des règles de leur ordre, la culture de la science et de l'éducation. C'est en 1543 que le comte de Saxe, avec l'approbation des États, consacra l'ancien couvent de Sainte-Marie, sécularisé et abandonné par ses anciens professeurs depuis 1540, à l'instruction de la jeunesse.

Une des dispositions des lettres-patentes d'institution de la Landes-Schule portait qu'un tiers des 100 écoliers dont l'entretien y était prévu devrait appartenir à la noblesse. Un édit de 1550, définissant le but de l'école, lui assigne comme mission principale « la culture des lettres classiques dans l'esprit de la Réforme et du luthéranisme, ainsi que l'éducation savante de la jeunesse, et sa préparation à toutes les fonctions élevées de l'Église et de l'État ». Le comte de Saxe, à la fin de son édit, adjurait ses successeurs, « pour l'amour de Dieu et le salut de leurs âmes, d'aider, de protéger et de maintenir avec zèle son école de Pforta ».

L'histoire de l'école, du XVIe au XIXe siècle, est souvent attristée par le récit des épidémies, des évictions, des dispersions qui résultèrent pour elle de sa situation géographique. Placée dans un pays qui eut à souffrir, plus qu'aucun autre en Allemagne, des différentes guerres dont la Saxe électorale fut le théâtre, Pforta ne connut réellement la paix qu'après 1815. A cette date, le Congrès de Vienne fit passer la Saxe électorale sous la domination de la Prusse; un article spécial du traité garantissait le maintien de toutes les fondations pieuses ou scientifiques de la région, et l'école de Pforta garda ses privilèges sous la nouvelle souveraineté. Son directeur conserva l'antique titre de recteur, et le dernier recteur saxon devint le premier recteur prussien. La couronne de Prusse n'a cessé depuis de favoriser Pforta, tant par ses subventions pécuniaires que par le choix des maîtres qu'elle y a nommés. Cette vénérable école est toujours florissante, et il en est sorti nombre d'hommes distingués dans les lettres, l'Église, l'administration et la politique.

BELGIQUE

Bruxelles. — Un tableau publié par la Revue universitaire belge fait connaître le nombre des femmes qui ont fréquenté l'Université de Bruxelles depuis 1880-81 jusqu'à 1892. Ce nombre s'est élevé de 3 en 1880 à 40 en 1889, pour redescendre à 19 en 1892. Voici le détail, année par année, des branches des études suivies par la population scolaire féminine :

1880-81 : candidature ès sciences, 3; — 1881-82 : candidature ès sciences, 1; doctorat, 1 : total : 2; — 1882-83 : candidature en philosophie, 1, en sciences, 6; doctorat, 1; 3e doctorat en médecine, 1 : total, 9; — 1883-84 : candidature en sciences, 8; — en pharmacie, 3; en médecine, 1; total, 13; — 1884-85 : candidature en philosophie, 2; en droit, 1; en sciences, 4; doctorat, 1; candidature en pharmacie, 4; total, 12; — 1885-86 : candidature en philosophie, 2; en sciences, 6; en pharmacie, 6; en médecine, 1; 1er doctorat en droit, 1; école de pharmacie, 1; total, 17; — 1886-87 : candidature en philosophie, 1; en sciences, 8; en pharmacie, 7; en médecine, 1; 1er doctorat en droit, 1; 1er doctorat en médecine, 1; école de pharmacie, 3; total, 22; — 1887-88 : candidature en philosophie, 1; en sciences, 8; en pharmacie, 8; en médecine, 3; 2e doctorat en droit, 1; école de pharmacie, 5; total, 26; — 1888-89 : candidature en philosophie, 1; en sciences, 4; en pharmacie, 7; en médecine, 4; doctorat, 1; école de pharmacie, 5; total, 22; — 1889-90 : candidature en philosophie, 1; en sciences, 10; en pharmacie, 13; en médecine, 7; doctorat en philosophie, 1; école de pharmacie, 8; total, 40; — 1890-91 : candidature en sciences, 8; en pharmacie, 10; en médecine, 3; doctorat, 1; 1er doctorat en médecine, 2; école de pharmacie, 7; total, 32; — 1891-92 : candidature en sciences, 6; en pharmacie, 2; en médecine, 1; doctorat en philosophie, 1; en sciences, 1; 1er doctorat en médecine, 2; 2e doctorat en médecine, 2; école de pharmacie, 4; total, 19.

L'extension universitaire en Belgique. — Par imitation de ce qui se passe depuis des années en Angleterre, des cours populaires d'enseignement supérieur se sont établis ou vont s'ouvrir incessamment en Belgique. L'initiative du mouvement est partie de Gand. Le 7

novembre 1892, un groupe d'étudiants des doctorats en philologie germanique de l'Université de cette ville a ouvert des cours hebdomadaires et publics de littératures anglaise, allemande et néerlandaise. Disposant d'une salle de cours de l'Université, l'*École supérieure gantoise pour l'enseignement du peuple* a été honorée de l'appui et des conseils de plusieurs professeurs. Quant au succès obtenu, il est affirmé par un témoin oculaire, l'honorable M. Léon Leclère, en ces termes : « Nous avons pu constater l'empressement du public; — l'auditoire ne peut plus contenir la foule; — son zèle; — presque tous les auditenrs prennent des notes, tous écoutent avec une attention soutenue; — et la variété de sa composition : il y a là, côte à côte, des bourgeois, des employés, quelques ouvriers, des dames, institutrices pour la plupart. »

D'autre part, un groupe de professeurs, d'étudiants et anciens étudiants de l'Université de Bruxelles s'est réuni le 22 mars 1893 sous la présidence de l'honorable recteur de l'Université, et a créé une société chargée d'organiser des cours populaires de haut enseignement. Cette société prend le nom d'*Extension universitaire de Bruxelles.* Elle a résumé elle-même, dans son règlement, le but qu'elle poursuit et les moyens d'action qu'elle compte employer. Le but, c'est la « diffusion de la culture scientifique fondée sur le principe du libre examen ». Le caractère des cours sera donc exclusivement scientifique. Quant à ces cours eux-mêmes, ils seront soumis aux règles suivantes : six cours au moins seront donnés chaque semaine; la première leçon est gratuite; pour les suivantes, une cotisation minime peut être exigée des auditeurs qui n'appartiennent pas à une société subventionnant la série des cours; un sommaire de chaque leçon sera distribué aux auditeurs, qui seront invités à demander des éclaircissements au professeur. On voit que ce plan est inspiré en grande partie par les procédés de l'Extension anglaise. Il est curieux de savoir quel succès il obtiendra.

BULGARIE

L'enseignement supérieur en Bulgarie : École des hautes études de Sofia. — L'établissement d'une instruction publique digne de ce nom ne date en Bulgarie que de 1879, époque de l'affranchissement de la principauté. Il n'y eut d'abord que des écoles primaires, naturellement fondées par l'État; le rapide progrès de ces écoles amena successivement la création d'écoles moyennes, puis de gymnases. Mais, l'enseignement secondaire une fois établi, il lui fallait des maîtres : on essaya d'en former en envoyant de jeunes Bulgares étudier aux Universités de l'étranger. Mais l'incohérence des méthodes, la cherté du système, et le désir fort naturel de posséder dans le pays même un centre sérieux d'instruction supérieure, déterminèrent le pouvoir à tenter l'essai d'une école des hautes études à Sofia même.

En 1888, s'ouvrit une faculté historico-philologique, à laquelle on joignit, l'année suivante, une faculté des sciences. Lorsque le fonctionnement de ces deux facultés fut assuré, on compléta l'école par la création d'une faculté de droit (année 1892),

Les trois facultés sont divisées en 5 sections : histoire, philologie, mathématiques, sciences naturelles, droit.

Les ressources nécessaires à l'enseignement sont fournies en partie par la bibliothèque publique de l'État bulgare, en partie par la biblio-

thèque universitaire. Cette dernière possédait, en 1888-89, 4243 volumes; en 1890, 6 661; en 1891, 8 180; en 1892, 8 616; elle compte actuellement environ 9 500 volumes.

Il existe de plus, à l'École des hautes études de Sofia, des laboratoires de géométrie descriptive, de botanique, de zoologie, de minéralogie, de physique et de chimie; en outre, une station météorologique, une serre, une collection de médailles placée à la bibliothèque et un musée archéologique tout dernièrement inauguré complètent l'installation scientifique. Pour l'année 1893, le programme des cinq sections a été fixé ainsi:

1° *Histoire.* — Histoire universelle, histoire de la philosophie, histoire de la pédagogie; langues grecque et latine; phonétique, histoire universelle des littératures, histoire de la langue et de la littérature bulgares, psychologie.

2° *Philologie.* — Principes de la linguistique, grammaire comparée, ethnographie, syntaxe de l'ancienne langue bulgare, logique et morale. (L'histoire, les langues mortes, l'histoire littéraire et la psychologie ont le même programme que celui de la section 1.)

3° *Mathématiques.* — Algèbre, géométrie analytique, descriptive, calcul différentiel, astronomie : travaux de séminaire pour les mathématiques.

4° *Sciences physiques, chimiques et naturelles.* — Travaux de laboratoire; physique théorique, chimie inorganique et organique, toxicologie, botanique, zoologie, géologie.

5° *Droit.* — Droit romain; droit byzantin, histoire du droit bulgare. Droit civil ; droit criminel; pratique du droit; langue latine.

Il est obligatoire pour tous les étudiants des cinq sections de poursuivre l'étude de l'allemand ou du français. Deux maîtres spéciaux sont respectivement chargés de l'enseignement de chacune de ces langues. Elles doivent être apprises surtout au point de vue de la pratique, de telle sorte que les étudiants soient en état d'aborder aisément, à la fin de leur scolarité, la lecture des ouvrages les plus importants écrits en français ou en allemand.

Le but poursuivi à l'École supérieure de Sofia est, tout ensemble, de préparer des maîtres capables pour les gymnases, et de développer chez les étudiants le goût et l'habitude des recherches personnelles.

Voici, d'après les documents officiels, la statistique des maîtres et des élèves de l'École de 1888 à 1893 :

ANNÉES.	PROFESSEURS.	ÉTUDIANTS.					TOTAUX.
		1 HISTOIRE.	2 PHILOLOGIE	3 MATHÉMATIQUES.	4 SCIENCES physiques.	5 DROIT.	
1888-89 . .	7	50		»	»	»	50
1890. . . .	13	59	30	20	11	»	123
1891. . . .	18	89	42	32	40	»	203
1892. . . .	25	55	34	36	46	»	171
1892-93 . .	35	44	34	30	50	115	276

On voit par ce tableau que la progression des maîtres et des élèves n'a point cessé depuis la fondation de l'école jusqu'à ce jour.

Les 35 (depuis peu, 39) professeurs des 5 sections se subdivisent ainsi : histoire et philologie, 5 prof. ord., 10 prof. extr; sciences, 3 prof. ord., 11 prof. extr.; droit, 10 prof. extr.

AMÉRIQUE DU NORD

États-Unis. — *Situation des Universités de l'Union, au point de vue de la proportion des étudiants recherchant un diplôme.* — On a souvent remarqué avec étonnement, et parfois avec défiance, l'énormité du total des établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis. On ne compte pas moins de 400 institutions de cet ordre à l'heure actuelle. D'après l'honorable M. Wellford Allis, membre du Bureau d'éducation de Washington, il y aurait à cette pléthore universitaire deux causes : 1° la liberté absolue des États en matière d'instruction publique; 2° la prodigalité avec laquelle ces mêmes États ont investi les plus petits collèges d'enseignement supérieur du droit de conférer des grades. La Constitution de l'Union réserve, en effet, expressément aux États tous les pouvoirs qui ne sont pas spécifiquement définis comme propres au gouvernement central. Un de ces pouvoirs est celui de réglementer l'instruction publique.

Parmi les nombreux étudiants des Universités américaines, tous ne poursuivent pas la possession de diplômes d'enseignement supérieur, comme c'est le cas en Allemagne et en France. M. Wellford Allis a eu la curiosité d'établir, par facultés, la statistique des *post-graduate students*, et de comparer les proportions obtenues avec celles des mêmes facultés françaises et allemandes. De là une série de tableaux que nous résumons ici.

1° *Faculté de philosophie* (*lettres et sciences*). Proportion des étudiants poursuivant l'obtention d'un diplôme supérieur : Allemagne (21 universités), 28 p. 100; France : lettres (16 facultés), 21 p. 100; sciences (16 facultés), 7 p. 100; proportion totale, 28 p. 100. États-Unis, 7 p. 100. L'écart entre l'ancien et le nouveau monde est donc de 21 p. 100, au détriment de ce dernier. Il ne faut pas oublier cependant que, dans l'espace de vingt ans, le nombre des étudiants américains inscrits dans les cours préparatoires aux diplômes supérieurs (*graduate departments*) s'est élevé de 200 à 2 000.

Une autre observation importante est nécessaire pour se rendre compte de la différence qui existe entre les conditions d'admission aux diverses facultés en Europe et en Amérique. De ce côté de l'Océan, les Facultés de théologie, de droit, de médecine, ont un lien nécessaire avec celles des lettres et des sciences, en tant que, presque partout, un diplôme attestant une culture littéraire ou scientifique suffisante est requis des étudiants en théologie, droit et médecine. Aux États-Unis au contraire, sur 321 écoles d'enseignement supérieur dites *professionnelles* (écoles de théologie, de droit et de médecine), fort peu sont rattachées par un lien organique à la Faculté des arts (lettres et sciences). Quelques écoles de théologie seules sont réellement marquées au caractère universitaire.

2° *Droit et théologie.* Dans l'espace de quatre-vingts ans le coefficient de fréquentation des écoles de droit s'est élevé de 40 p. 100; mais, de

1881 à 1890, on a vu tomber la proportion des étudiants en droit diplômés des collèges (*college-bred men*), c'est-à-dire munis d'une préparation classique, de 31 à 28 p. 100. Il faut noter, d'autre part, que, si dans 9 Universités de l'Union, la population des Facultés de droit s'est accrue de 19 p. 100, dans ces mêmes Facultés les gradués universitaires sont tombés, de près de 39 p. 100 en 1881, à 36 p. 100 en 1890. Les écoles ou Facultés de théologie offrent un spectacle à peine moins décourageant : en 10 ans, il est vrai, elles ont gagné 53 p. 100 étudiants de plus; mais leurs étudiants gradués, qui faisaient 26 p. 100 du total en 1881, ne font que 22 p. 100 en 1890. Le côté peu satisfaisant de la situation en ce qui concerne la théologie ressort avec force, si l'on considère que les Facultés les plus florissantes de cet ordre, qui ont gagné environ 52 p. 100 d'élèves, ont vu déchoir la proportion des gradués de 72 à 57 p. 100.

4° *Médecine*. Malgré la vogue considérable dont jouissent aux États-Unis les études médicales, qui ont l'avantage d'ouvrir plus rapidement une source de gain que tout autre genre d'études, nous nous trouvons encore en face du spectacle peu rassurant de gros bataillons de praticiens dépourvus de tout grade préalable, soit littéraire, soit scientifique. En 1881, sur 96 écoles de médecine fournissant la statistique raisonnée de leurs élèves, 45 seulement signalaient des gradués parmi eux. Or ces 45 écoles réunissaient 60 p. 100 de la population totale des étudiants en médecine; et la proportion des gradués figurant dans cette énorme majorité d'élèves n'atteignait que 17 p. 100. En 1890, 13 p. 100 seulement des étudiants réguliers sont pourvus de grades universitaires antérieurement conquis; si bien que l'on peut établir cette double proportion : augmentation du nombre total des étudiants en médecine pendant les dix dernières années = 23 p. 100; diminution du nombre des gradués dans la même période = 4 p. 100.

Cette statistique un peu aride offre, d'après nous, ce seul intérêt, d'expliquer comment on peut trouver parmi les gens de loi, les médecins-praticiens, etc., qui sortent des Universités des États-Unis, tant de personnes plus aptes à faire leur fortune qu'à inspirer une confiance légitime dans leurs connaissances fondamentales. Il fallait qu'une telle constatation fût faite par la plume autorisée d'un des membres du Bureau d'éducation de Washington : toute critique venue du dehors aurait paru suspecte.

Exposition de Chicago : Le Congrès international d'éducation. — Le Congrès international d'éducation, d'après le compte rendu fourni par l'*Éducationa Review* de New-York, a eu une durée de douze jours. Il formait deux groupes distincts : le premier, placé sous la direction du Comité général d'éducation de l'Exposition; le second, sous celle de l'Association nationale d'éducation : les deux groupes se répartissaient respectivement en 12 et 16 sections.

Un des sujets développés avec le plus d'étendue dans cette réunion de pédagogues de toutes les nations a été la méthode propre à former les maîtres. La majorité a adopté les deux résolutions suivantes :

1° Étant admis en principe que les maîtres doivent posséder des dispositions natives, un bon caractère et une moyenne déterminée de savoir, il est souhaitable qu'ils reçoivent une préparation spéciale, comprenant l'enseignement de la psychologie, des méthodes éducatives, et de l'histoire de la pédagogie ;

2° Il est désirable que l'art d'enseigner soit élevé à la dignité d'une profession, et constaté, en conséquence, par des titres particuliers.

Le Congrès semble avoir attaché une importance spéciale à l'étude de la psychologie infantile : les maîtres de tout ordre se sont montrés curieux de cette science, relativement nouvelle ; ils ont prié des personnes renommées dans l'étude de la psychologie expérimentale de faire, devant le Congrès, des conférences sur la matière, et ont adopté ce principe : qu'il faut étudier l'individualité de l'enfant, s'initier au processus de ses sentiments, de ses pensées et de ses actes, puis le laisser se développer librement suivant ses tendances naturelles.

La section du Congrès réservée à l'éducation prise en général a discuté la question suivante : « Que doit enseigner l'école publique ? » Elle s'est rangée à l'opinion que tous les travaux de l'école doivent tendre à développer la main, la tête et le cœur » (c'est ce qu'on appelle les trois *H : head, heart, hand*). L'éducation de la main a nécessairement appelé sur le tapis le problème du travail manuel, considéré comme annexe et diversion utile au travail intellectuel. D'accord sur la nécessité du travail manuel en principe, les congressistes se sont trouvés très divisés sur les mesures d'application. Le seul point qui ait réuni l'approbation générale, c'est la nécessité d'organiser le travail manuel, même dans les écoles techniques, de telle sorte qu'il laisse toujours un espace suffisant à un enseignement raisonnablement étendu de la littérature et des sciences sociales. Il a également été reconnu que le travail manuel, au point de vue scolaire, doit viser à créer des aptitudes générales, à développer l'adresse et l'ingéniosité de l'élève, mais non pas se perdre dans les procédés purement mécaniques d'un métier machinalement appris.

Il n'a rien été dit, semble-t-il, ni de neuf ni d'intéressant sur les questions relatives à l'enseignement secondaire et supérieur. On s'est borné à préconiser l'heureux effet de l'extension universitaire sur le cœur et l'esprit des populations, et à en souhaiter le développement aux États-Unis.

Un des traits qui ont le plus frappé les membres étrangers du Congrès, surtout les Anglais, c'est la part considérable qu'y ont prise les dames, soit en aidant à l'organisation des sections, soit en intervenant avec activité et compétence dans la plupart des discussions. On affirme que, dans presque toutes les séances, la majorité des assistants était fournie par l'élément féminin.

E. S.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DES LETTRES ET DE L'HISTOIRE

Nous avons publié dans notre dernier numéro un extrait d'une étude de M. G. Paris sur le haut enseignement historique et philologique. M. Lavisse a adressé au Directeur des *Débats*, en réponse à certaines idées contenues dans ce travail, la lettre suivante que nous reproduisons intégralement :

Permettez-moi quelques réflexions au sujet de l'étude que M. Gaston Paris a publiée dans le *Journal des Débats* sur le « haut enseignement historique et philologique ». Je voudrais ajouter des raisons à celles que mon confrère et ami nous donne d'espérer en l'avenir de notre enseignement supérieur ou plutôt de n'en pas désespérer, car M. Paris semble bien ne pas aller tout à fait jusqu'à l'espoir.

Je ne nierai certes pas les défauts de l'enseignement historique et philologique de nos Facultés des lettres: et même je dirai que, pour en connaitre toute la gravité, il faut, étant de la maison, en souffrir soi-même. Mais, si nous n'avions point passé par l'état où nous sommes aujourd'hui et si nos Facultés ne s'en étaient pas accommodées, nous en serions encore aux préliminaires métaphysiques de la réforme de l'enseignement supérieur.

M. G. Paris rappelle les conversations qu'échangèrent des hommes illustres dans les deux commissions qui furent instituées, l'une à la fin de l'Empire, et l'autre dans les premières années de la République. Il énumère tous les motifs, qui peuvent se présenter à l'esprit, de douter qu'une réforme soit possible. La France, demande-t-il, est-elle capable d'esprit scientifique? A supposer qu'elle le soit, sa constitution sociale permet-elle d'organiser les institutions d'enseignement, de façon qu'elles deviennent des milieux d'esprit scientifique? Est-il possible de faire coexister des Universités et les Ecoles spéciales? des Universités et l'Université de France? etc., etc.

Voilà qui est fort bien, mais fallait-il attendre que l'esprit de la France se modifiât, que notre société française évoluât dans le sens désiré par nous, que nos catholiques et que même nos libres penseurs devinssent des libéraux et qu'enfin le père de famille français, à qui un garçon est échu, renonçât à le destiner, dès les langes, au tricorne et à l'épée du polytechnicien? Alors nous n'aurions rien fait, absolument rien. Or, nous avons fait quelque chose.

Ceci, d'abord : nous avons cherché des élèves là où il était possible de les trouver, parmi les candidats aux grades et titres qui ouvrent la carrière universitaire. Il y a en France plusieurs milliers de professeurs d'établissements publics, au recrutement desquels ne pouvait suffire la seule Ecole normale. Ils s'instruisaient comme ils pouvaient: c'étaient des élèves qui cherchaient des maîtres: nous étions des maîtres qui cherchions des élèves. Nous nous rencontrâmes, et ce fut pour eux et pour nous une heureuse rencontre.

Du coup, notre régime de vie fut modifié. Je raconterai quelque jour l'histoire curieuse et amusante des petites transformations qui se succédèrent, très modestes, inaperçues, et dont l'effet fut de rendre, au bout de quatre ou cinq années, la Sorbonne méconnaissable. Les conférences s'ouvrirent; le tête-à-tête

commença du maître et des étudiants. L'étudiant en lettres était créé. Nous le logeâmes d'abord dans la baraque en bois que fit bâtir Albert Dumont. Aujourd'hui, dans notre Sorbonne encore incomplète, se trouvent, à côté de la grande bibliothèque de l'Université, une bibliothèque d'étudiants, des salles d'étude et de travail pour l'archéologie ancienne du moyen âge, pour l'art moderne, pour la paléographie, pour la géographie : la Sorbonne est devenue un domicile de jeunesse.

Il est vrai, et c'est là le vice très grave de notre état transitoire, que nos étudiants sont avant tout des candidats à des examens, et qu'eux et nous, régis étroitement par des programmes, nous travaillons sur commande. Mais, d'abord, il y a heureusement quelques parties de l'examen qui peuvent être employées à l'éducation scientifique : j'ai entendu dans les Facultés de très savantes explications de textes. Et si une agrégation, par une heureuse exception, réclame des étudiants un travail personnel, ils le fournissent très volontiers; c'est, de toutes les épreuves du concours, celle qu'ils préfèrent, car ils ne sont pas du tout rebelles à l'esprit scientifique. On le verra bien, le jour où les examens ne les détourneront plus de le connaître et de l'aimer. Déjà les thèses qui nous sont soumises au jury d'agrégation d'histoire sont, en général, supérieures à la moyenne des dissertations doctorales des Universités allemandes.

Pendant que nous traversons cette période, sinon de progrès, au moins préparatoire au progrès, l'enseignement supérieur se recrute de jeunes maîtres, beaucoup mieux instruits que nous le fûmes nous-mêmes. M. Paris reconnaît que la valeur scientifique du personnel enseignant s'est accrue. J'aurais voulu qu'il insistât ici davantage, et qu'au lieu de rappeler les histoires un peu fanées de professeurs qui ne savaient rien de ce qu'ils devaient enseigner il rendît à quelques Facultés provinciales toute la justice qui leur est due. Pour ne parler que de la Faculté que je connais le mieux, je puis dire en toute vérité que la Faculté des lettres de Lyon ne redoute aucune comparaison avec l'étranger.

Ainsi donc, le temps n'a pas été perdu depuis vingt-cinq ans. Aucune espérance ne nous serait permise, si nous n'avions pas commencé par préparer le lieu et les organes de la vie future.

Et, maintenant, revenons à nos misères. Comment nous en affranchir? Il faut d'abord — c'est la très juste conclusion de l'étude de M. Paris — réformer notre système d'examens, qui est détestable. Précisément la question est à l'ordre du jour : elle sera discutée au cours de l'année scolaire qui va s'ouvrir. La réforme ne s'achèvera pas en une fois sans doute, et, sur plus d'un point, la résistance des habitudes et des théories anciennes sera victorieuse, je le crains; mais déjà, dans le domaine des sciences historiques, nous touchons au but. Grâce à une série de partielles améliorations, il est possible, dès aujourd'hui, tout en laissant à un jury d'État la connaissance des aptitudes professionnelles des candidats à l'agrégation d'histoire, de donner aux Facultés la pleine direction et le jugement de leur éducation scientifique. Tout notre avenir est là. Après quelques années de ce régime, on verra de quoi les Facultés sont capables. Nous aurons en France de très bons ateliers de travail scientifique.

Sera-t-il nécessaire, comme le pense M. Paris, d'importer chez nous toutes les coutumes allemandes, toutes, sans en omettre une seule? Voilà bien des années que j'entends qu'on nous les propose, et je ne puis m'empêcher de croire — sachant fort bien que quelques-unes dépériraient aussitôt transplantées — qu'il y a quelque superstition à vouloir tout imiter, même là où nous avons à prendre de bons conseils et de grands exemples.

Je regrette de ne pouvoir m'expliquer mieux (il me faudrait trop de place) sur quelques points où je reviendrai plus tard, quand sera discutée la réforme des examens. Je ne dirai plus qu'un mot des relations de nos Facultés avec les Écoles spéciales. M. G. Paris parle de leur répugnance à se laisser absorber dans nos grands corps administratifs : je pourrais lui répondre que nous ne sommes pas tant administratifs qu'il le croit, et que l'administration de l'enseignement supérieur, que M. Paris loue avec raison, — elle ne saurait être trop

louée, — nous donne successivement tous les moyens d'acquérir l'indépendance. Déjà nous discutons très librement nos affaires dans nos conseils. Mais, si les Écoles spéciales ont conçu quelque inquiétude d'ambitions qu'elles nous supposent, elles se sont trompées. Nous prétendons seulement que l'existence de ces écoles ne nous empêche pas d'exister nous-mêmes et qu'il n'y ait contre nous aucun privilège.

M. G. Paris souhaite à l'École des Hautes Études un énorme et singulier privilège : nul n'entrerait dans l'enseignement supérieur sans avoir été diplômé par cette école. Et je ne pourrais me retenir de rappeler ici le cas de l'orfèvre qui voulait guérir une fille muette en lui vendant des bijoux, si M. Paris n'avait spirituellement avoué sa prédilection pour les deux maisons où il occupe une si grande place, pour le Collège de France et l'École des Hautes Études, « sa grande église, comme il dit, et sa petite chapelle ». L'Ecole des Hautes Etudes a rendu les plus grands services à la science française et au haut enseignement, mais elle a été instituée pour donner un exemple et pour répandre la contagion de cet exemple, non pour recevoir le monopole de l'éducation scientifique.

Ce n'est pas une raison, parce que l'École normale existe, pour que nous ne fassions pas des professeurs; parce que l'École des Hautes Études existe, pour que nous nous interdisions l'érudition. Et parce que nous faisons des professeurs, parce que nous développons l'enseignement des sciences auxiliaires de l'histoire, parce que nous voulons organiser l'éducation scientifique, ce ne sera pas une raison pour qu'il n'y ait plus d'École normale, ni d'École des Chartes, ni d'Ecole des Hautes Études. Ce ne sera pas même une raison pour que nous vivions tous sous un commun régime. Nous ferons pour le mieux chacun de notre côté. Pour tout dire d'un mot, les Facultés des lettres n'ont d'autre ambition que de remplir elles-mêmes leur fonction.

Je vous remercie, mon cher directeur, de l'attention que vous donnez à nos graves questions d'enseignement, et je suis

Votre tout dévoué,
ERNEST LAVISSE.

LA VIEILLE SORBONNE

La première édition du beau livre de M. Gréard : *Nos adieux à la vieille Sorbonne*, a été rapidement enlevée. La seconde est enrichie d'un document du plus haut intérêt. Il s'agit du procès-verbal de la découverte de la plaque destinée à perpétuer le souvenir de la réédification de la Sorbonne, par Richelieu, en 1627. M. Gréard, dans ses recherches patientes et sagaces sur la vieille Sorbonne, avait acquis la conviction que cette plaque existait. Les architectes désespéraient de la découvrir. L'éminent vice-recteur a persisté, il a dirigé lui-même les fouilles et le résultat final et heureux a vérifié toutes ses conjectures. Voici le texte du procès-verbal qui constate cette curieuse découverte :

PROCES-VERBAL DE LA DÉCOUVERTE DE LA PLAQUE DESTINÉE A PERPÉTUER LE SOUVENIR DE LA RÉÉDIFICATION DE LA SORBONNE, PAR RICHELIEU (1627).

Aujourd'hui, trente septembre mil huit cent quatre-vingt-treize, à trois heures et demie de relevée, a été découverte la pierre contenant la plaque destinée à perpétuer le souvenir de la réédification de la Sorbonne par Richelieu.

La pierre était située dans la partie inférieure de l'aile orientale des bâtiments de la cour d'honneur, à quatre mètres de l'angle où ces bâti-

ments se raccordent avec l'aile du midi, sous le pied-droit de gauche de la première porte, à cinquante centimètres environ en contre-bas du sol de la cour.

La plaque en cuivre, de cinquante et un centimètres de largeur sur soixante de hauteur, recouverte d'une chemise en plomb, était enfermée dans une cavité de cinq centimètres de profondeur et recouverte d'une couche de mortier.

L'inscription était très bien conservée. En voici le fac-similé :

✠

D. O. M.

ÆTER. MEM.

MI

ILLVSTR. IOANN. ARMAND.

DE. RICHELIEV. S. R. E. CARDINALIS

COLLEGII. SORBONÆ. PROVISORIS.

OB ÆDES. IPSIVS. COLLEGII. VETVSTATE.

COLLABENTES. AB. EO. NON. TAM. INSTAVRATAS

QVAM. NOVAS. EXTRVCTAS. ADAVCTAS. EXORNATAS

SOCII. SORBONICI.

GRATITVD. ERGO.

L. M. PP.

LVDOVICO. XIII. FRANC. ET NAVAR.

PIO. IVSTO. FŒLICE. REGNANTE.

ANNO CHRISTI. M. DC. XXVII.

En foi de quoi le présent procès-verbal a été dressé par M. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris, et Flachéron, architecte, premier inspecteur des travaux de la Sorbonne, et signé de leur nom.

GRÉARD. FLACHÉRON.

Intéressante par elle-même, la découverte a cet autre avantage de rectifier une erreur accréditée. On croyait jusqu'ici, sur la foi des historiens de la Sorbonne, que l'ancienne Sorbonne n'avait qu'une salle des actes que l'on plaçait dans la partie supérieure de l'aile orientale de la cour d'honneur, c'est-à-dire tout près de la sacristie de l'église. Or,

il y avait bien dans cette partie une salle des actes, la petite salle — *aula minor*, — appelée encore salle de Robert Sorbon, parce qu'on y voyait le portrait du fondateur. Mais il y en avait une seconde, la grande salle des actes, — *aula magna* ou *major*, — celle où se tenaient les grandes séances. Celle-là était située dans la partie inférieure de la même aile. Ce que les documents consultés jadis par M. Gréard l'avaient amené à conjecturer ne peut plus faire doute aujourd'hui.

M. Gréard, de concert avec M. l'architecte Nénot, vient de prendre les mesures nécessaires pour que la plaque soit placée dans la grande salle des délibérations de la nouvelle Sorbonne.

L'INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS

Le numéro d'octobre du *Bulletin de la Société générale d'Éducation et d'Enseignement* renferme sur l'Institut catholique de Paris quelques renseignements, qu'il nous paraît utile de signaler.

Construction. « — Une bonne nouvelle. Les travaux de reconstruction de nos bâtiments universitaires vont enfin commencer. Une partie des maisons qui bordaient la rue d'Assas menaçait ruine, il a fallu les démolir. Le pavillon qui y fait suite, celui qui contenait l'amphithéâtre de théologie et la salle Olivaint, ne peut plus être conservé seul. Pour remplacer ces locaux scolaires dont la démolition serait une gêne pour l'enseignement, le Conseil d'administration a décidé, avec l'agrément du cardinal-archevêque, la construction d'une travée et demi des édifices prévus au plan général, c'est-à-dire des bâtiments qui doivent être affectés plus tard aux services de la chimie.

« Cette section, qui s'appuie au mur de la maison portant le n° 17 de la rue d'Assas, comprend le futur amphithéâtre avec le cabinet du professeur au rez-de-chaussée, le laboratoire au premier, enfin, au second, une partie de la longue galerie réservée au dépôt des livres de la bibliothèque.

« Ces constructions recevront une affectation provisoire. L'amphithéâtre non pourvu de ses gradins fournira une grande salle plane qui pourra servir non seulement pour les cours, mais pour des réunions plus nombreuses, des conférences publiques, des séances contradictoires et enfin pour le *punch mensuel* des étudiants. Une entrée directe sur la rue d'Assas en assùrera l'accès en ces circonstances. Le laboratoire, situé au premier et ouvrant sur le vide de l'amphithéâtre qui a la hauteur de deux étages, fournira une vaste tribune fermée par une cloison mobile et pouvant, en outre, servir de salle de cours. Enfin l'espace réservé au second étage pour la future bibliothèque sera divisé par des cloisons en deux ou trois salles également destinées aux cours et aux conférences. Un escalier extérieur desservira les étages. De cette façon nous retrouverons, avec usure et dans des conditions incomparablement meilleures, les locaux supprimés par la démolition. Mais surtout nous prendrons par là possession de l'avenir, et tout nous fait espérer que l'œuvre de construction ainsi amorcée se poursuivra d'année en année.

« La souscription ouverte il y a trois ans pour les nouvelles constructions avait produit 107 000 francs. Cette somme ne sera inférieure que

d'une trentaine de mille francs à la dépense qui va être engagée. Nous avons la confiance que ce léger déficit sera couvert et au delà par les souscriptions nouvelles que la direction de l'Institut sollicitera prochainement. Saluons donc avec joie cette perspective de prospérité et d'accroissement. »

Propagande. — La direction de l'Institut catholique multiplie ses efforts de propagande. Dans ces derniers temps elle a commencé de mettre en œuvre trois moyens d'action qui peuvent devenir puissants; l'organisation en province de *Comités diocésains*, à Paris de *Comités paroissiaux*, et à Paris encore la création d'un *Comité supérieur de patronage*.

Les *Comités diocésains* ne sont pas encore établis partout. M. le vice-recteur et plusieurs professeurs de l'Institut ont entrepris de nombreux voyages pour arriver à désigner d'accord avec NN. SS. les évêques un ou plusieurs correspondants chargés des intérêts de l'œuvre dans chaque diocèse. Ce sont ces correspondants qui, tantôt individuellement, tantôt en formant un comité, agiront par la presse locale et par tous les autres moyens d'influence qu'ils pourront mettre en jeu, pour faire connaître les Facultés libres, leur enseignement, leur succès, et travailler ainsi tant au recrutement des étudiants qu'au développement des ressources pécuniaires.

Suit une liste de correspondants ou comités à Bayeux, Beauvais, Châlons, Chartres, Clermont, Coutances, Évreux, Limoges, Meaux, Nevers, Orléans, Reims, Rouen, Sées, Sens, Soissons, Troyes...

L'organisation des *Comités paroissiaux* n'est possible et fructueuse que dans les communes riches et aisées. S. Em. le cardinal archevêque de Paris, d'accord avec MM. les curés, a désigné dans trente paroisses un prêtre chargé du rôle de correspondant de l'Institut catholique. Ce correspondant agit par lui-même et institue en outre un comité paroissial là où la chose est possible. M. le curé en est toujours le président. Le Comité envoie une circulaire pour préparer la quête annuelle qui se fait le premier dimanche de février. Le correspondant échange de continuelles relations avec le directeur de l'Institut catholique et spécialement avec M. le vice-recteur.

Le *Comité central de patronage*, « qui est destiné à intéresser les membres les plus influents de la société parisienne au progrès de l'Institut », s'est réuni pour la première fois le 22 juin dernier dans le salon du cardinal archevêque de Paris. Il comprenait, avec le recteur, le vice-recteur et le secrétaire général, les personnes dont les noms suivent :

MM. le marquis de Beaucourt; le duc de Broglie; l'abbé Brisset, curé de Saint-Augustin; Calon; Chesnelong, sénateur; le baron Cochin; le baron Creuzé de Lesser; Dutey-Harispe; l'abbé Fleuret, curé de Saint-Philippe; Gamard, député; l'abbé Gardey, curé de Sainte-Clotilde; Hamel; d'Herbelot; Keller; de Lapparent; Lerolle; le comte de Ludre; Charles Merveilleux-Duvignaux; l'abbé Millaud, curé de Saint-Roch; le comte W. de Mérode; le marquis de Nadaillac; Ant. Pagès; Ferd. Riant; le comte de Richemont; Louis Roland-Gosselin, Terrat; Paul Thureau-Dangin; le marquis de Vogüé; de Vorges.

FRANCE ET RUSSIE

Le séjour à Paris des marins russes, qui ont été accueillis avec un si chaud enthousiasme par la population tout entière, a amené, dans l'ordre de questions qui nous intéresse, un échange de lettres que nous ne devons pas passer sous silence.

Rappelons aussi que l'amiral Avelane et sa suite, dans leur rapide promenade dans les divers quartiers de la capitale, se sont arrêtés quelques instants au Conservatoire des Arts et Métiers, au groupe scolaire de la rue Louis-Blanc, au lycée Buffon et à la Sorbonne. Ces très courtes visites n'ont donné lieu à aucun incident notable.

M. Poincaré, ministre de l'instruction publique, a adressé le télégramme suivant au comte Delanof, ministre impérial de l'instruction publique de Russie :

Paris, le 22 octobre.

J'ai reçu du lycée impérial de Moscou, du collège d'Odessa, du deuxième gymnase de Saint-Pétersbourg, du gymnase de demoiselles de Mme de Tagantsef à Saint-Pétersbourg, et du gymnase des filles de Wiborg, des témoignages de sympathie adressés aux professeurs et aux élèves de France. Tous ont été profondément sensibles à ces touchantes démonstrations.

J'ai l'honneur de prier Votre Excellence de vouloir bien être leur interprète et le mien auprès des professeurs et des élèves de Russie.

Les médecins du zemstvo de Jamborg ont également envoyé, par mon intermédiaire, un cordial salut aux représentants de la science française.

Je tiens à exprimer à vos compatriotes toute la reconnaissance des miens. La solidarité intellectuelle qui existe entre les savants de tous les pays devient plus étroite entre ceux des nations amies. L'union des cœurs la change en fraternité.

Veuillez agréer les nouvelles assurances de ma haute considération.

R. Poincaré.

Le ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes a reçu de M. le comte Delanof, ministre impérial de l'instruction publique de Russie, le télégramme suivant :

Le télégramme de Votre Excellence va immédiatement être porté à la connaissance de toutes les institutions de Russie qui vous ont envoyé des témoignages de sympathie. Tous les Français amis de l'ordre et de la paix peuvent être bien persuadés que tous nos établissements scolaires, nos savants et lettrés ainsi que la jeune génération russe s'associent, de cœur, aux sentiments exprimés par leurs collègues et confrères.

Veuillez agréer l'assurance de mes sentiments dévoués.

Comte Delanof.

D'autre part, le doyen de là Faculté de droit de Paris avait reçu de Saint-Pétersbourg le télégramme que voici :

Les étudiants de la Faculté de droit de l'Université impériale de

Pétersbourg, mus d'enthousiasme inexprimable, et touchés jusqu'à la profondeur du cœur par l'accueil sans exemple dans toute l'histoire du monde, plein de chaleur, de grandeur et d'éclat, fait aux marins de l'empire russe par la grande nation française, se trouvent heureux d'exprimer à leurs amis et collègues français les sentiments les plus sincères de leur profonde sympathie et considération. Que la présente fête de la paix puisse servir de gage au bonheur et au développement des deux puissantes grandes nations, qu'elle puisse ouvrir l'ère triomphante de la science, de la justice et de la prospérité universelle!

Au nom des étudiants en droit,

Le recteur de l'Université,

P. Nikitin.

Le doyen de la Faculté de droit de Paris a répondu :

Paris, le 22 octobre.

Doyen Faculté droit Paris remercie cordialement recteur et étudiants Pétersbourg de leur dépêche confraternelle. Pense, avec les étudiants français, que la Russie et la France donnent aux nations un grand exemple : créer l'affection mutuelle des peuples pour assurer, par la paix, le bonheur des individus et des familles. Vivent la Russie et les étudiants russes!

Colmet de Santerre.

L'Association générale des étudiants de Paris a reçu la dépêche suivante :

Moscou, 20 octobre. 7 h. 25 matin.

Les étudiants de l'Université de Moscou, dans ces jours mémorables où les deux nations amies fraternisent entre elles, envoient à leurs chers confrères de Paris et, par leur entremise, à toute la jeunesse française dont ils sont les dignes représentants, leurs plus cordiales salutations. Ils leur transmettent, avec leur profonde gratitude pour l'accueil enthousiaste fait à nos marins, les sentiments d'amitié et de confraternité qui animent en ce moment les cœurs de tous les Russes. Ces sentiments, nous en sommes convaincus, sont un sûr garant de l'amitié qui unit les deux peuples. Forts de cette assurance, nous nous écrions : Vive la France! vive la Russie! que l'art et la science prospèrent sous l'égide de leur union pacifique!

NÉCROLOGIE. — LÉON LE FORT

Le 17 octobre, M. Léon Le Fort présidait, plein de vie et d'entrain, la séance de l'Académie de médecine et prenait une part active à une grave question qui était à l'ordre du jour; deux jours après il succombait subitement dans sa propriété de Sologne où il avait été prendre quelques jours de repos. Il est mort en pleine activité intellectuelle, sur la brèche, comme il y avait été dans toute sa carrière si bien remplie. Né à Lille en 1829, Léon-Clément Le Fort était entré en 1848

comme chirurgien élève à l'hôpital militaire de sa ville natale. Lorsqu'en 1850 les hôpitaux d'instruction furent supprimés, il vint continuer ses études médicales à Paris. Deux années après il était interne des hôpitaux, puis aide d'anatomie. A peine reçu docteur, il faisait la campagne d'Italie comme chirurgien volontaire, puis il parcourait le Royaume-Uni, la Hollande, la Suisse, et, observateur aussi sagace que consciencieux, rapportait de son voyage son mémorable travail sur *l'Hygiène hospitalière en France et en Angleterre*, qui fit une profonde sensation. Aussi, peu après l'administration de l'Assistance publique chargeait-elle le jeune chirurgien d'une mission en Allemagne et en Russie, où il étudiait à fond la question des Maternités, comme il devait le faire un peu plus tard, pendant la guerre de Schleswig-Holstein, pour l'organisation des ambulances dans les trois armées belligérantes.

Dans l'intervalle de ces voyages, d'où il recueillait une ample moisson de faits bien étudiés, de statistiques exactes, exposées avec art et lucidité, Léon Le Fort suivait la carrière ardue des concours : là aussi de rapides succès l'attendaient. Dans la même année (1863) il était nommé agrégé de la Faculté et chirurgien des hôpitaux. A partir de ce moment, il prend une part active au mouvement chirurgical. Ecrivain lucide et élégant, doué d'un remarquable talent d'exposition, il aborde les sujets les plus divers dans une série de mémoires dont plusieurs font aujourd'hui encore autorité dans la science. Nous citerons notamment ses travaux sur la résection de la hanche et du genou, sur les anévrysmes, et enfin les éditions successives du Traité de Médecine opératoire de Malgaigne, qu'il a tellement remanié qu'on peut le considérer comme un ouvrage didactique rédigé par lui-même. Aussi, en 1873, l'opinion publique, d'une voix unanime, ratifia-t-elle sa nomination à la chaire de médecine opératoire, que son beau-père Malgaigne avait illustrée et qu'il avait abandonnée pour l'enseignement de la clinique.

Nommé en 1876 membre de l'Académie de médecine, qu'il devait présider en 1894, il s'y fit une place considérable, en intervenant dans plusieurs de ses débats qui ont eu un grand retentissement. Dans les discussions sur l'assainissement des villes, sur les quarantaines, sur les causes de la dépopulation de la France, pour ne pas parler ici des questions purement médicales, il trouvait l'occasion de remarquables succès de tribune, alors même qu'avec son éloquence prime-sautière et brillante il rompait en visière contre les idées du jour. C'est qu'il n'aimait pas à marcher dans les sentiers battus, et lui qui avait été des premiers à montrer l'influence nocive des germes contages, il n'avait pu se rallier aux doctrines microbiennes et surtout aux pratiques antiseptiques qui en découlent. Aussi, dans les dernières années de sa vie, s'était-il quelque peu désintéressé de la chirurgie pure pour s'adonner surtout aux questions d'hygiène et de médecine publique, où il avait acquis une autorité incontestée.

Cette haute situation il la devait autant à l'honorabilité de son caractère, à ses qualités d'homme privé qu'à ses travaux scientifiques. Comme l'a dit M. Périer, dans le discours qu'il a prononcé sur sa tombe au nom de l'Académie de médecine, la belle devise de la société de chirurgie : « Vérité dans la science, moralité dans l'art, » était personnifiée dans Le Fort, et l'hommage rendu à sa probité scientifique et professionnelle a toujours été unanime.

Le Dr Lefort, qui connaissait admirablement les universités étrangères, qui les avait visitées à maintes reprises et décrites à fond, avait pris, dès sa création, une part féconde et brillante aux travaux de la Société d'enseignement supérieur. Membre du comité de rédaction de notre Revue, il nous apportait le précieux concours de sa science et de son autorité, et c'était un devoir pour nous d'adresser à sa mémoire ce témoignage, trop faible à notre gré, de notre profonde gratitude.

D.

M. Jalabert, ancien doyen de la Faculté de droit de Nancy, actuellement professeur à la Faculté de droit de Paris, est atteint par la limite d'âge et admis à faire valoir ses droits à la retraite à partir du 1er novembre.

M. Jalabert a été le premier doyen de la Faculté de droit, rétablie à Nancy en 1864; après l'avoir organisée, il l'a dirigée pendant près de seize ans, de 1864 à 1880. Les membres de la Faculté de Nancy et ceux qui, après en avoir fait partie sous la direction de M. Jalabert, l'ont quittée pour d'autres Facultés, ont voulu lui donner un témoignage unanime de leur vive sympathie: ils lui ont offert la réduction en bronze par Barbedienne du chef-d'œuvre de Paul Dubois, *Étude et Méditation*, qui fait partie du monument du général de La Moricière. Ils lui ont adressé en même temps une lettre collective rappelant ses services à Nancy, ainsi que les sentiments de reconnaissance et d'inaltérable attachement de ses collègues.

M. Jalabert demeure doyen honoraire de la Faculté de Nancy et reste à ce titre membre de cette famille universitaire, qui est heureuse de l'entourer de son affectueux respect.

Nous remarquons dans la 444e livraison de la *Grande Encyclopédie* une série de biographies importantes. Nous attirons spécialement l'attention de nos lecteurs sur celle de Jean *Gerson*, par M. E.-H. Vollet et celle du fameux artiste Lorenzo *Ghiberti*, par M. A. Pératé. Signalons aussi une étude géologique fort intéressante de M. Ch. Vélain sur le phénomène si curieux des *Geysers*, ou volcans d'eau, avec de nombreuses figures (1).

(1) H. Lamirault et Cie, 61, rue de Rennes, Paris.

BIBLIOGRAPHIE

Dejob, *Il dottorato di lettere in Francia.* — Henry Lemonnier, *L'Art français au temps de Richelieu et de Mazarin.* — Maxime Lanusse, *De l'Influence du dialecte gascon sur la langue française.* — Maurice Souriau, *L'Évolution du vers français au XVIIe siècle.* — Samuel Berger, *Histoire de la Vulgate pendant les premiers siècles du moyen âge.*

Il dottorato di lettere in Francia. (Article inséré par M. Dejob dans les n^os du 1er et du 15 octobre 1893 de la *Bibliotheca delle scuole classiche italiane.*) — En Italie, l'examen du doctorat vise simplement à établir si un auditeur des cours de Faculté a profité de l'enseignement qu'il y a reçu; le diplôme qu'il confère est donc médiocrement estimé, ce qui d'ailleurs ne tire pas à conséquence, parce que les précautions sont prises pour qu'aucune chaire d'université ne puisse être donnée sans une appréciation sérieuse des titres du postulant. M. Dejob explique aux Italiens la différence profonde qui sépare cet examen du doctorat français. Nous n'insisterons naturellement pas sur cette partie de son article, ni même sur les conseils qu'il donne aux candidats (1). Nous appellerons plutôt l'attention sur quelques changements qu'il propose soit touchant l'examen lui-même, soit touchant les conditions requises pour s'y présenter. Il voudrait d'une part qu'on substituât à la courte délibération finale du jury un vote pur et simple, une discussion entre personnes d'âge et de grades très différents et dont les unes dépendent des autres lui paraissant ne pas offrir toutes les garanties désirables. D'autre part, il voudrait qu'on exigeât de tout candidat le titre d'agrégé et un stage de cinq ans dans l'enseignement secondaire : l'inconvénient d'écarter par là les candidats étrangers à l'enseignement lui semble peu de chose auprès de l'avantage d'atténuer certains vices radicaux de cet examen. En effet, à la licence, à l'agrégation, de nombreux candidats se présentent à la fois, traitent les mêmes sujets; par suite, le jury, éclairé sur le mérite relatif de chacun d'eux, apprécie plus sûrement son mérite absolu; puis, chacun des membres du jury y est chargé d'une partie de l'examen sous sa propre responsabilité et, par suite, tenu à regarder de très près; enfin chacun d'eux apporte dans la partie qu'on lui confie une compétence indiscutable. Au contraire, au doctorat, il n'y a point de concurrence qui éclaire sur la valeur respective des candidats; les

(1) En louant les sacrifices de toute nature qu'ils s'imposent, il constate le développement excessif donné à certaines thèses dont le sujet ou le héros est véritablement écrasé sous le poids de digressions peu justifiées par l'importance du personnage ou de détails oiseux; il avertit les candidats qu'ils feraient meilleure figure dans la soutenance s'ils avaient mieux relu leur propre ouvrage.

membres du jury, sauf ceux qui ont vu les thèses en manuscrit, n'ont aucune responsabilité déterminée, et, dès que la thèse sort des sujets strictement classiques, ils en abordent l'examen avec une compétence forcément très inégale.

Pour diminuer la part du hasard dans la délivrance, non seulement du diplôme, mais des mentions qui l'accompagnent, il faudrait, suivant M. Dejob, n'admettre à y prétendre que des candidats déjà pourvus du titre d'agrégé. Quant au stage dans les lycées, M. Dejob le justifie par la nécessité de ne pas priver absolument l'enseignement secondaire (c'est-à-dire celui qui forme véritablement les classes dirigeantes) des sujets les plus distingués, par la nécessité d'apprendre aux futurs examinateurs du baccalauréat ce qu'est un collégien, enfin par la nécessité de former des futurs professeurs de Faculté; car il estime que l'enseignement secondaire seul fait comprendre aux jeunes maîtres le prix de l'art d'intéresser, obligés qu'ils y sont de compter avec un auditoire léger, qui vient les entendre deux fois par jour pendant dix mois contraint et forcé, et qui n'attend pas son gagne-pain de ses succès scolaires. En terminant, M. Dejob touche le point de savoir s'il faut souhaiter que tout professeur de lycée aspire au doctorat et se prononce pour la négative; mais, dans les limites qu'il s'était tracées, il ne pouvait qu'effleurer cette dernière question qui se rattache au vaste problème de la direction qu'il convient de donner aux travaux des étudiants .

E. D.-B.

L'art français au temps de Richelieu et de Mazarin, par Henry Lemonnier, professeur à l'École des Beaux-Arts. — Paris, Hachette in-12, 1893. — Le livre de M. Lemonnier a été salué, dès son apparition, par les éloges unanimes de la presse. C'est justice. Non seulement il est plein de faits et d'idées, sans cesser un instant d'être agréable, simple, et même modeste; mais, à bien des égards, il est nouveau, du moins pour le grand public auquel il s'adresse, et qui n'eût pas été chercher dans une foule d'ouvrages rares et coûteux la masse de renseignements que M. Lemonnier résume pour lui en idées générales, claires et ordonnées. Ce livre comble encore une grosse lacune dans notre enseignement et dans l'histoire générale de notre civilisation, en ce sens qu'il porte sur une période de transition, riche en œuvres mais très complexe de tendances, et que nul historien ne s'était encore appliqué à débrouiller dans son ensemble. On s'en tenait jusqu'ici aux grands noms et à quelques œuvres célèbres, qui passaient, d'ailleurs à faux, pour être caractéristiques de cette époque et de cet art. Combien la réalité n'est-elle pas plus variée, plus intéressante! Les noms et les œuvres que M. Lemonnier tire d'une demi-obscurité sont légion : la vie, la richesse de la production artistique entre 1610 et 1660 étonnent jusqu'à confondre : les travaux d'architecture notamment, présentés ainsi dans leur ensemble, prennent tout à coup une valeur et une signification qu'on n'avait coutume d'accorder jusqu'ici qu'aux œuvres de l'époque suivante. Ainsi le champ d'études est admirablement choisi, et parfaitement limité : c'est l'activité artistique de la première moitié du siècle retracée en face de la seconde, ou plutôt en face de l'idée qu'on se fait de la seconde. Et de cette enquête historique, solidement établie sur les meilleurs documents, et guidée par un sens très délicat des choses de l'art,

se dégage naturellement cette conclusion, que la liberté artistique de l'époque Louis XIII a été plus féconde et plus originale que la servitude dorée de l'époque Louis XIV. Voilà la conviction qui s'impose à l'esprit, sans que l'auteur nous l'impose; car il n'a pas cherché une thèse à soutenir, mais une étude à poursuivre. Il faut le louer à la fois de la méthode et du résultat.

Le livre est divisé en trois parties, qui mériteraient chacune un examen, si l'on avait ici le temps de le faire. La première partie, sur *les conditions historiques* de l'art français autour de 1610, était de beaucoup la plus délicate, et la plus neuve à traiter. Nous n'osons dire qu'elle soit tout à fait complète; elle ne pouvait l'être que si l'époque précédente, (1550 environ à 1610,) était bien connue et il s'en faut qu'elle le soit! Du moins M. Lemonnier l'aura-t-il un peu éclairée par réfraction. La seconde partie, qui est consacrée au *milieu social*, et aux *institutions*, d'où dépendait en partie la production artistique, était moins inexplorée; le résumé qu'en fait M. Lemonnier, et la revision qu'il tente du procès des *maîtres*, contre l'Académie naissante, sont très complets et fort judicieux. La troisième partie, qui traite des hommes et des œuvres, est à elle seule tout un livre, d'une information très scrupuleuse et d'un jugement tout à fait distingué. L'auteur ne se borne pas à énumérer les artistes de ce temps, parmi lesquels beaucoup sont presque des oubliés : Le Muet, Martellange, Gamard, Bruant, le premier Le Vau, etc. Il pousse plus avant son enquête, rapprochant les œuvres, rectifiant les erreurs chemin faisant, décrivant les monuments disparus, bref, réparant partout des brèches et ressuscitant tout un passé évanoui. Sur les peintres, même les plus célèbres, il a su être neuf à force de sincérité. Ses pages sur Poussin sont excellentes, et seront demain classiques. La conclusion en est remarquable. Si grand qu'ait été Poussin, « son influence sur notre école a été fâcheuse... Le système de Poussin n'était supportable qu'avec Poussin... Sa théorie n'admet pas la médiocrité d'esprit... Dans la seconde moitié du siècle il paraît, — absent et mort, — l'âme toute-puissante de l'Académie de peinture. En réalité, on l'honore d'autant plus qu'on le méconnaît davantage. Il y a une religion de Poussin, dont le grand prêtre est Le Brun, qui ne permet pas qu'on touche à son idole. Mais cette religion se perd dans toutes les subtilités de la théologie la plus scolastique : *du classicisme de Poussin sort ainsi l'académisme.* » (P. 332-334.) Enfin! il se sera donc trouvé un critique pour avoir le courage de juger la superstition du Poussin, comme de juger l'Académie de peinture en tant qu'institution (« une académie de peinture, disait le Président Molé, pourquoi faire? » p. 188), et de replacer à leur rang des œuvres séculairement surfaites. « Le *Saint Paul à Ephèse*, de Le Sueur, admiré pendant si longtemps comme son chef-d'œuvre, doit tout simplement prendre rang dans la classe des compositions sages, bien ordonnées, graves, dignes du sujet qu'elles embrassent. » (P. 361.)

On pourrait multiplier ces citations, et montrer, par exemple, que l'auteur n'a pas moins bien jugé de la sculpture, surtout dans la page sur Guillain, et sur les admirables statues du Pont au Change, qui se voient au Louvre aujourd'hui. Mais il faut se borner, et ces deux jugements sur Poussin et Le Sueur prouvent que chez M. Lemonnier le goût et la critique sont, ce qui n'est pas peu dire, à la hauteur de l'érudition.

De l'influence du dialecte gascon sur la langue française, de la fin du XVe siècle à la seconde moitié du XVIIe, par MAXIME LANUSSE, docteur ès lettres, professeur au lycée Charlemagne. (Paris, Maisonneuve, in-8 de xv-470 pages,-1893.) — L'ouvrage de M. Lanusse est un chapitre de l'histoire générale de la langue française. Tout le monde sait qu'au xve siècle et au commencement du xviie, de nombreux gasconismes s'introduisirent dans notre langue; Malherbe ne cessa de les combattre, et, si nous en croyons Balzac, il constatait avec regret « que depuis tant d'années il travaillait à dégasconner la cour, et qu'il n'en pouvait venir à bout. » Par quelles causes expliquer cette influence gasconne? En quoi consista-t-elle? Pouvons-nous retrouver dans la langue actuelle quelque souvenir de cette influence? Telles sont les questions que M. Lanusse s'est proposé de résoudre.

Son livre se divise en trois parties : 1° le parler gascon; 2° la langue française en Gascogne; 3° le gascon dans la langue française.

La première partie s'adresse particulièrement aux phonétistes; elle comprend la phonétique du parler gascon (vocalisme et consonnantisme). Elle sert à nous faire comprendre les particularités de la prononciation gasconne dans la mesure où celle-ci a pu influer sur la prononciation française.

Dans la deuxième partie, après avoir montré les progrès incessants de la langue française en Gascogne jusqu'à l'édit de Villers-Cotterets, l'auteur nous présente un tableau curieux et neuf de la renaissance en Gascogne. Jusque dans cette province « logée en un arrière-coin », comme dit Et. Pasquier, Ronsard a des disciples enthousiastes. Et cependant M. Lanusse estime que le plus grand des poètes gascons, Du Bartas, échappe à l'influence de Ronsard. Dans des pages très nettes et vives (p. 144, etc.) il combat l'opinion généralement admise par ses devanciers, qui présentent Du Bartas comme un disciple provincial du chef de la Pléiade. Il va même jusqu'à écrire : « Deux génies ne sauraient être plus franchement opposés. » Et sans doute il est allé, par ces mots, trop avant dans son opinion, comme il a pu flatter Du Bartas en le comparant à plus grand que lui. Mais l'observation de M. Lanusse n'en a pas moins sa valeur, et la nouveauté de son plaidoyer n'est nullement paradoxale. M. Lanusse a même pour lui l'opinion d'un critique, — un seul qui vaut tous ses adversaires, — Sainte-Beuve, qui se plaignait « qu'on n'eût jamais daigné distinguer Du Bartas de Ronsard, et qu'on continuât de les accoler ». Ce ne sera pas la faute de M. Lanusse si la critique persévère dans cette erreur.

La troisième partie, de toutes la plus importante, est une étude détaillée des gasconismes qui se rencontrent au xvie siècle. L'auteur a relevé avec soin tous les faits qui nous montrent l'influence du gascon sur la prononciation, sur le vocabulaire, sur la syntaxe. Le nom de Montaigne revient presque à chaque page. Et, contrairement à l'opinion reçue, il faut encore donner les mains à M. Lanusse, quand il affirme que le ressouvenir constant du parler gascon est un des traits distinctifs de la langue de Montaigne. C'est par centaines qu'il en a relevé des exemples.

Et maintenant, que reste-il de cette influence? Rien, ou presque rien. Les Gascons ont aidé puissamment à la fortune de nombreux termes italiens, espagnols ou provençaux (cf. pp. 204-217); mais, de mots purement

gascons, à peine en reste-t-il quelques-uns (*cadet, capulet, goujat, gouje*). Nous leur devons l'emploi transitif de certains verbes qui, dans la langue du XVIIe siècle étaient intransitifs, etc. Résultat maigre. En somme M. Lanusse a raison de dire que « les témoins de l'influence gasconne sont assez rares ». Mais c'est un mérite que de l'avoir scientifiquement démontré. C'en est un autre d'avoir écrit un livre parfaitement clair et agréable, où la science parle un langage précis sans être rébarbatif, où maint aperçu littéraire rompt la sécheresse d'une étude trop technique; un ouvrage qui présente enfin des qualités de variété dans les connaissances, de justesse et de mesure dans le jugement qu'il n'est pas ordinaire de trouver réunies à ce degré dans des ouvrages aussi spéciaux.

L'Évolution du vers français au XVIIe siècle, par MAURICE SOURIAU. — (Paris, Hachette, 1893, grand-in 8° de XIV-494 pages.) — M. Maurice Souriau, auquel nous devons déjà un livre ingénieux et spirituel sur *la convention dans la tragédie classique et dans le drame romantique* (Hachette, in-8°, 1885), nous donne aujourd'hui l'histoire de l'évolution (lisez : du développement) du vers français au XVIIe siècle; ou, pour préciser, de Malherbe à Racine. Il reprend et démontre, avec un grand luxe de preuves à l'appui, la théorie qu'il indiquait d'un mot il y a quelques années : « Il n'y a pas entre le vers de Racine, que l'on peut prendre comme type de l'alexandrin, et le vers romantique, de différence essentielle : ce dernier est plutôt le terme d'une évolution commencée au XVIIe siècle. » Ce n'est donc pas, pour le citer encore, un nouveau chapitre qu'il ajoute au romantisme des classiques, mais un premier chapitre qu'il écrit du classicisme des romantiques. D'une façon plus générale, c'est un exemple qu'il donne aux auteurs futurs de l'histoire complète de la versification française. M. Souriau se contente, dit-il modestement, d'apporter sa pierre à l'édifice. Nous ne dirons pas comme Malherbe : « C'est du *moilon*, » car sa pierre est de taille. Il se pourrait qu'elle fût angulaire dans le monument qu'il rêve de voir s'élever en l'honneur de notre versification, et que d'autres peut-être préféreraient dédier à la poésie elle-même.

Mais ne demandons compte à l'auteur que de ce qu'il a voulu faire, et voyons ce qu'il nous apporte.

Une théorie qui fait fraterniser Victor Hugo et Racine peut sembler au premier abord paradoxale. Elle le serait certainement s'il s'agissait de l'essence même de la poésie, l'inspiration; ou encore du style étudié en lui-même, de la forme prise au sens le plus large, et qui englobe avec elle langue, couleur, mouvement, composition : étudier ainsi l'enveloppe, c'est déjà juger ce qu'elle contient, et rien de plus dissemblable, à coup sûr, que *l'intérieur* de Racine et celui de V. Hugo. Au contraire, s'il ne s'agit plus que de la marque extérieure dont se frappe l'effigie du vers aux coups du balancier poétique; si l'on parle de coupes et d'assemblages, de rejets et de césures; si l'on compte et suppute les diversités et les qualités des moules dans lesquels le fondeur, comme dit Chénier, dirige et cristallise le jet brûlant de son métal en fusion, en ce cas, c'est une simple question de métier qu'on agite, et c'est un mécanisme, un doigté qu'on étudie : et alors on voit bien, quand on a attentivement lu M. Souriau, que le paradoxe présumé n'en est plus un et que c'est bien dans le moule de Racine que V. Hugo a jeté des vers

d'ailleurs si peu semblables à ceux de Racine. Il y a là une véritable découverte dont il faut féliciter l'auteur. Car ces questions de métier, même à n'en point exagérer l'importance, ne sont point toujours aisées à traiter : elles demandent un scrupule de tact, une délicatesse d'oreille, et même (nous devrions dire *surtout* si nous généralisons l'exemple de M. Souriau) une finesse littéraire qui distinguent l'homme de goût du métricien vulgaire. Enfin elles ne sont point sans soulever parfois des discussions assez vives. L'auteur nous confesse lui-même, avec cette bonne grâce qu'il porte jusque dans la métrique, qu'il en a déjà éprouvé quelque chose à propos de ses pages sur Malherbe.

De cette étude à la loupe sur leur métier, en effet, Corneille, Molière et La Fontaine sortent aussi poètes que devant, Boileau aussi estimable, sinon plus libéral; Racine sort grandi; Malherbe seul diminué! Sans parti pris d'aucune sorte (car nous n'avons jamais écrit sur Malherbe, M. Souriau non plus jusqu'ici, croyons-nous), ce dernier résultat ne nous surprend ni ne nous attriste. Nous n'invoquerons donc point la « tradition universitaire » pour reprocher à M. Souriau de n'avoir point reconnu l'âme poétique à qui ne sut parler avec convenance de la mort de sa mère. Quelqu'un, je ne sais plus qui, avait jadis appelé Malherbe un cuistre de génie. C'est une médisance : mais est-ce une calomnie? Peut-être M. Souriau a-t-il été un peu excessif sur deux ou trois points; mais, dans l'ensemble, son jugement n'est pas faux, et l'évidente sincérité de l'auteur écarte toute idée de complaisance pour sa thèse. Celle-ci se réduit, en dernière analyse, à ces deux affirmations : Malherbe forge un premier joug, dont successivement trois génies s'affranchissent; Boileau essaie d'assurer ce joug à nouveau, et un quatrième génie, Racine, qu'il passe cependant pour avoir formé, — échappe encore à ses chaînes pour porter l'art du vers au plus haut point de perfection et d'harmonie, avant V. Hugo et notre Lamartine. Chacun accordera à M. Souriau qu'en poésie les pédagogues, parfois nécessaires, servent surtout au triomphe du génie qui sait s'en affranchir...

C'est donc, au fond, une excellente leçon de pédagogie que nous donne l'auteur, sans parler d'une large contribution à l'histoire du métier poétique en France. Pourquoi faut-il qu'à le lire on se surprenne comme un regret de le voir courbé sur une tâche aussi ingrate, en ce qu'il travaille sur la poésie pour n'y voir que ce qui n'est pas elle? Il a dû bien souffrir, car il nous semble capable de remplir des devoirs autrement agréables à lui-même, et au lecteur. Sa tâche ressemble à un sacrifice; il le sent bien, et même il s'en confesse, ce qui ne suffit point à l'absoudre à nos yeux. On serait plutôt tenté de le quereller sur l'emploi de son talent, à surprendre les échappées d'esprit vif et jeune, les saillies qui traversent çà et là, comme des rayons, ses notations chiffrées. Il se plaint de défricher une lande. Eh! n'est-ce pas sa faute s'il ne moissonne pas dans la plaine?

Histoire de la Vulgate pendant les premiers siècles du moyen âge, par Samuel Berger. Mémoire couronné par l'Institut. (Paris, Hachette, gr. in-8°, 1893.) — Sous sa première forme, ce savant travail avait déjà obtenu les suffrages de l'Académie des Inscriptions en 1891. Sous sa forme actuelle, il a conquis ceux de la Sorbonne, où son auteur le présentait comme thèse de doctorat. L'histoire des études religieuses

appartenant également à la théologie et aux lettres, l'auteur a pensé justement que « sur ce domaine tous les amis de la vérité pouvaient se tendre la main ». Ce qu'il appelle modestement son « essai », et ce que ses juges ont appelé une « œuvre de maître », est la plus érudite contribution à l'histoire religieuse et intellectuelle des pays latins qui se soit imprimée en France depuis nombre d'années. Vingt ans de recherches y ont suffi à peine. De tels livres sont l'honneur d'une vie. Derrière la science, en effet, dont cette *Histoire de la Vulgate* est remplie, se cache une originalité de méthode, une sagacité de procédés qui appartiennent en propre à l'auteur, et lui constituent, parmi tant de paléographes et d'historiens, une originalité à part. Comment il adopte dans ses recherches un ordre « géographique », partant du fond de l'Irlande ou de l'extrémité de l'Espagne, pour suivre de proche en proche la propagation des textes dans les pays latins; comment il montre ces deux courants réunis et mêlés en France; comment, dès lors, il en suit les altérations, les modifications, les erreurs naïves ou calculées, jusqu'à la revision ordonnée par Charlemagne d'abord, puis jusqu'à celle de saint Louis, c'est de quoi jugera le lecteur compétent. Nous n'avons qu'un regret en parlant de ce très beau livre, c'est de ne pouvoir le louer avec une autorité suffisante.

S. Rocheblave.

Le Gérant : **Armand COLIN.**

Paris. — Typ. Chamerot et Renouard, 19, rue des Saints-Pères. — 30501.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

DE LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Marquis ALFIERI, Sénateur du royaume d'*Italie*.
Dr ARNDT, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
D F. ASCHERSON, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr AVENARIUS, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr BIEDERMANN, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr BACH, Directeur de Realschule à *Berlin*.
DE BILINSKI, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.
Dr TH. BILLROTH, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*.
Dr BLOK, professeur à l'Université de *Groningue*.
BONGHI, député, ancien ministre de l'Instruction publique à *Rome*.
BROWNING, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr BUCHELER, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr BUCHER, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. BUISSON, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr CHRIST, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr CLAES ANNERSTEDT, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Guillaume CREIZENACH, Professeur à l'Université de *Cracovie*.
Dr L. CREMONA, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Dr CSIHLARZ, Professeur à l'Université de *Prague*.
DARBY, Professeur à l'Université de Me Gille (*Montréal*).
Baron DUMREICHER, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*.
Dr van den Es, Recteur du Gymnase d'Amsterdam.
Dr W. B. J. van EYK, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Dr L. FELMERI, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie).
L. FERRI, Correspondant de l'Institut de France, Professeur de Philosophie à l'Université de *Rome*.
Dr Théobald FISCHER, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*.
Dr FOURNIER, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr FRIEDLAENDER, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
Dr GAUDENZI (Auguste). Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. GILDERSLEEVE, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore).
Dr Hermann GRIMM, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr GRÜNHUT, Professeur à l'Université de *Vienne*.
GYNER DE LOS RIOS, Professeur à l'Université de *Madrid*.
HAMEL (van), professeur de littérature à l'Université de *Groningue*.
Dr W. HARTEL, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. DE HARTOG, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr HERZEN. Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr HITZIG, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr HUG, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr HOLLENBERG, Directeur du Gymnase de *Creuznach*
J. E. HOKAN, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
Dr R. VON IHERING, Prof. à l'Université de *Gœttingue*
Dr KEKULÉ, Professeur à l'Université de *Bonn*.
Dr KOHN, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
KONRAD MAURER, professeur à l'Université de *Munich*.
KRÜCK, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg.
The Rev. BROOKE LAMBERT, D. D. à *Greenwich*,
Dr LAUNHARDT, recteur de l'École technique supérieure de *Hanovre*.
Dr A.-P. MARTIN, Président du Collège de Tungwen. *Pékin* (Chine).
A. MICHAELIS, Professeur à l'Université de *Strasbourg*.
MICHAUD, professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
MOLENGRAAF, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*
Dr MUSTAPHA-BEY (J.). Professeur à l'Ecole de médecine du *Caire*.
Dr NEUMANN, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*
Dr NÖLDEKE, Directeur de l'École supérieure des filles à *Leipzig*.
Dr PAULSEN, Professeur à l'Université de *Berlin*.
PHILIPPSON, Professeur à l'Université de *Bruxelles*.
POLLOK, professeur de jurisprudence à l'Université d'*Oxford*.
Dr RANDA, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr REBER, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
RITTER, Professeur à l'Université de *Genève*.
RIVIER, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*
ROULAND HAMILTON, publiciste à *Londres*.
Dr SJÖBERG, Lecteur à *Stockholm*.
Dr SIEBECK, Professeur de philosophie à l'Université de *Giessen*.
Dr STEENSTRUP fils, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*.
Dr L. VON STEIN, Professeur d'économie politique à l'Université de *Vienne*.
A. SACHROOTI, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr STINTZING professeur de médecine à l'Université d'*Iéna*.
Dr STOERK, professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. STORM, Professeur à l'Université de *Christiania*
Dr THOMAN, Professeur à l'École cantonale de *Zurich*.
Dr THOMAS, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr THOMSON, Professeur à l'Université de *Copenhague*.
Dr THORDEN. Professeur à l'Université d'*Upsal*.
MANUEL TORRES CAMPOS, Professeur à l'Université de Grenade.
URECHIA (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'instruction publique à *Bucharest*.
Dr Joseph UNGER, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Dr VOSS, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. WILLMANN, Professeur à l'Université de *Prague*.
Commandeur ZANFI, à *Rome*.
Dr ZARNKE, Professeur à l'Université de *Leipzig*.

Le Comité de rédaction recevra toujours avec reconnaissance toutes les communications concernant les Facultés des départements et des Universités étrangères. Ces informations comme toutes celles qui seront de nature à intéresser la Revue, seront insérées dans la Chronique qui accompagne chaque numéro et qui relate tous les faits importants touchant à l'Enseignement.

Le Comité prie aussi ses Correspondants, ainsi que les Auteurs eux-mêmes, de vouloir bien signaler à la Revue les volumes intéressant le haut Enseignement dans toutes ses branches en y ajoutant une note analytique ne dépassant pas 15 à 20 lignes.

LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois. — Un an : 24 fr.

ON S'ABONNE : EN FRANCE CHEZ TOUS LES LIBRAIRES
A L'ÉTRANGER, DANS LES LIBRAIRIES SUIVANTES :

ALSACE-LORRAINE

Strasbourg, Ammel, Treuttel et Wurtz.

ALLEMAGNE

Berlin, Asher et Cie, Le Soudier, Mayer et Muller, Nicolaï, G. Schefer.
Bonn, Strauss.
Breslau, Trevendt et Garnier.
Dresde, Pierson.
Erlangen, Besold.
FribourgenBrisgau,Fehsenfeld
Gœttingue, Calvœr.
Greifswald, Bamberg.
Giessen, Ræcker.
Halle, Lippert.
Heidelberg, Kæster.
Iéna, Frommann.
Kœnigsberg, Bor.
Kiel, Hæseler.
Leipzig, Twietmeyer, Le Soudier, Eckstein, Max-Rübe, Brockhaus.
Marbourg, Elwert.
Munich, Finsterlin.
Rostock, Stiller.
Stuttgard, P. Neff.
Tubingen, Fues.
Wurtzbourg, Stuber.

AUTRICHE-HONGRIE

Vienne, Gérold, Frick, Mayer et Cie.
Agram, Hartmann.
Budapesth, Révai, Kilian.
Gratz, Leuschner.
Inspruck, Rauch.
Klausenbourg, Demjén.
Lemberg, Gubrynowicz.
Prague, Calve.

ANGLETERRE

Londres, Hachette, Williams et Norgate, D. Nutt, Relfe broths.
Aberdeen, W. Lindsay.
Cambridge, Macmillan et Co, Deighton Bell et Co.
Dublin, Mac Gleshen et Gill, Hodges, Figgis et Co.
Edimbourg, John Menzies et Co.
Glasgow, John Menzies et Co.
Oxford, Parker.

BELGIQUE

Bruxelles, Lebègue et Cie, Decq, Rozez, Mayolez, Castaigne, Merzbach.
Gand, Host, Vuylsteke, Engelke.
Liège, Gnusé, Desoer, Grandmond-Donders.
Louvain. Peeters, Van Linthout et Cie.

COLONIES FRANÇAISES

Alger, Jourdan, Chéniaux-Franville, Gavault St-Lager.
Saïgon, Nicolier.
St-Denis-Réunion, Lamadon.
Fort-de-France, Déclémy.

DANEMARK

Copenhague, Host.

ÉGYPTE

Alexandrie, Weill, Sanino.
Le Caire, Mme Barbier.

ESPAGNE

Madrid, Fuentès-y-Capdeville, Maugars.
Barcelone, Piaget, Verdaguer. Juan Oliverès.
Valence, P. Aguilar.
Salamanque, E. Calcon.

GRÈCE

Athènes, Wilberg.

ITALIE

Rome, Paravia, Bocca, Molino.
Florence, Bocca, Lœscher.
Milan, Dumolard frères.
Naples, Detken, Marghieri.
Padoue, Drucker et Tedeschi.
Palerme, Pedone-Lauriel.
Pavie, Pezzani.
Pise, Hœpli.
Turin, Paravia, Bocca.

MEXIQUE

Mexico, Bouret.
Guadalajara, Bouret.

PAYS-BAS

La Haye, Belinfante frères.
Luxembourg, Heintzé.
Leyde, Brill.
Amsterdam, Van Bakkenes.
Utrecht, Frænkel.

PAYS DANUBIENS

Belgrade, Friedman.
Bukharest, Haimann.
Craiowa, Samitca frères.
Galatz, Nebuneli et fils.
Jassy, Daniel.
Philippopoli, Commeno.

PORTUGAL

Lisbonne, Pereira.
Coimbre, Melchiades.
Porto, Magalhaës.

RUSSIE

St-Pétersbourg, Mellier, Wolf, Fenoult, Ricker.
Dorpat, Karow.
Kharkoff, de Kervilly.
Kiew, Ve Idzikowski.
Moscou, Gautier
Odessa, Rousseau.
Tiflis, Baerenstamm.
Varsovie, Gebethner et Wolff.

SUÈDE ET NORVÈGE

Stockholm, Bonnier.
Christiania, Cammermeyer.
Lund, Gleerup.
Upsal, Lundstrœm.

SUISSE

Bâle, Georg.
Fribourg, Labastrou.
Berne, Kœhler.
Genève, Ve Garin, Georg, Stapelmohr.
Lausanne, Benda, Payot.
Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
Zurich, Meyer et Zeller.

TURQUIE

Constantinople, Papadis.
Smyrne, Abajoli.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

New-York, Christern, W. R. Jinkims, Courrier des Etats-Unis.
Baltimore, John Murphy et Cie
Boston, Carl Schœnhof.
Nouvelle-Orléans, H. Billard.
Philadelphie, A. Lippincott et Cie.
Saint-Louis (Missouri), F.-H. Thomas.
Washington, James Anglin et Cie.

CANADA

Québec, Lépine.
Montréal, Rolland et fils.

AMÉRIQUE DU SUD

Buenos-Ayres, Jacobsen, Jolly.
Caracas, Rojas hermanos.
Lima, Galand.
Montevideo, Ybarra, Barreiro et Ramos
Santiago (Chili), Cervat, A. Pesse et Cie.
Valparaiso, Tornero.

BRÉSIL

Rio-Janeiro, Garnier, Lembaerts, Nicoud.
Bahia, C. Koch.
Sao-Paolo, Garraux.

CUBA

La Havane, M. Alorda.

INDE ANGLAISE

Bombay, Atmarau, Sayoon.

AUSTRALIE

Melbourne, Samuel Muller.

Paris. — Typ. Chamerot et Renouard, 19, rue des Saints-Pères. — 30501.

Treizième année. — N° 12. 15 Décembre 1893.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

—

1893

Sommaire du n° 12 du 15 Décembre 1893

AVIS

L'Administration de la **Revue Internationale de l'Enseignement** prie ceux de ses *Abonnés* qui n'ont pas encore renouvelé leur souscription pour 1893, de vouloir bien lui adresser le montant de leur abonnement s'ils ne veulent pas éprouver de retard dans la réception des numéros.

En cas de changement de résidence ou de domicile et afin d'assurer la régularité du service, MM. les membres de la Société d'Enseignement supérieur sont priés de faire connaître leur nouvelle adresse aux bureaux de la *Revue,* 5, rue de Mézières, Paris.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, Un an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

Toutes les communications relatives aux abonnements et à l'administration de la Revue doivent être adressées à MM. Armand COLIN et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières, à Paris. — Toutes les communications relatives à la rédaction, à M. DREYFUS-BRISAC, 6, rue de Turin, à Paris

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN PRUSSE EN 1892.

Dix ans à peine après la dernière réforme de l'enseignement secondaire en Prusse (1882), il a paru nécessaire d'en édicter une nouvelle, qui s'est exécutée dans des circonstances toutes particulières (1). Pour apprécier impartialement l'organisation récente, il est nécessaire de jeter un regard en arrière sur celle qui l'a précédée.

Ces tentatives antérieures de réforme avaient subi, elles aussi, l'influence de l'opinion publique, et celle-ci prit un poids considérable et réunit une masse croissante d'adhérents à mesure que se développait le parlementarisme.

Mais, tandis qu'auparavant l'opinion trouvait une suffisante pâture dans des formules générales, telles que : « Trop de latin et de grec; trop peu de sciences naturelles; trop de travaux à faire à la maison; un enseignement trop grammatical, etc. », l'infortuné ministre qui devait prendre en main l'œuvre de la réforme en 1890 voyait s'accumuler devant lui environ 400 plans de réforme, réglant jusqu'aux plus petits détails et dont les auteurs annonçaient tous la prétention d'avoir découvert la pierre philosophale. Jusqu'alors, à vrai dire, les spécialistes préposés à l'élaboration des nouveaux plans d'études, à la répartition des devoirs scolaires, à l'agencement des examens, n'avaient pas eu tout à fait leurs coudées franches; mais enfin, dans des limites raisonnablement étendues, on leur avait laissé la possibilité de se livrer à un tra-

(1) Voir : *Plans d'études*, etc., et *Ordonnances relatives aux examens finals*, 2 br. Berlin, 1891, chez W. Hertz.

vail personnel et un temps suffisant pour réfléchir et élaborer une construction harmonieuse. Ils devaient aussi tenir compte des documents officiels que leur transmettaient leurs subordonnés; mais ils n'étaient pas tenus de marcher dans un sentier strictement délimité d'avance. Aussi peut-on reconnaître la main de feu Bonitz dans les plans d'études de 1882, et cela non seulement dans l'énoncé des principes posés, mais même dans la forme du style.

Le rédacteur des plans de réforme de 1892, le directeur de l'enseignement secondaire M. Stauder à Berlin, dut travailler dans des circonstances beaucoup plus défavorables. Laissons de côté les 400 projets de réforme : restaient comme directions absolues les injonctions impériales formulées partie dans un ordre de cabinet du 1er mai 1889, confirmé par les décisions du ministère d'État en date du 27 juin 1889, partie dans les discours d'ouverture et de clôture prononcés par l'Empereur à la conférence scolaire de 1890. Joignez les résolutions de cette conférence scolaire, réunie à Berlin en 1890, en tant qu'elles avaient obtenu la sanction de l'Empereur; c'étaient encore là pour le rédacteur du plan de réforme des indications impérieuses. Enfin, il y avait à tenir compte, dans une mesure assurément difficile à préciser, des propositions et des travaux de la Commission dite « des Sept », dans laquelle des points de vue pédagogiques fort peu concordants entre eux comptaient des défenseurs considérables. La liberté du travail étant aussi étroitement limitée, le travail lui-même se présentait comme devant être bousculé, sinon totalement bouleversé, vu que l'Empereur avait indiqué comme date irrévocable de la mise en œuvre des plans de réforme le 1er avril 1892, et qu'il exigeait qu'il lui fût présenté par mois un compte rendu détaillé de l'état d'avancement des travaux. Dans l'intervalle, le rapporteur était tenu de prendre connaissance des observations et délibérations de 500 corps de professeurs environ; et, si sommaire qu'en pût être l'examen, il n'en ressortait pas moins un labeur d'une écrasante intensité.

On a fait aux travaux relatifs à la nouvelle réforme des objections visant leur obscurité, plusieurs sortes d'insuffisance, une rédaction inégalement soignée. Mais, en toute équité, il n'est pas permis de perdre de vue les obstacles ci-dessus mentionnés qui ont nécessité, de la part du rédacteur, des compromis et lui ont imposé des vues que, vraisemblablement, il n'aurait pas adoptées par un choix libre et personnel. D'autre part, il est peu de sujets qui soulèvent, à l'égal des questions d'enseignement secondaire, autant de questions insuffisamment mûries et contentieuses.

Si donc une organisation scolaire s'écarte du régime traditionnel, plus sur un point, moins sur un autre, elle aura contre elle d'une part ceux qui considèrent comme digne d'approbation l'antique état des choses à cause de son antiquité même; mais elle ne ralliera pas, d'autre part, les partisans de toutes les nouveautés, pour lesquelles ils se sont épris d'un zèle de néophytes, et qui voudraient les voir universellcment appliquées d'une façon obligatoire. Et pourtant toute codification logique doit, suivant la règle, se modeler seulement sur l'évolution idéale et pratique, et en suivre le développement, bien loin de marcher de l'avant par des résolutions préalables qui représenteraient un saut dans les ténèbres. Ainsi la réforme aura peine à satisfaire pleinement un seul individu; mais c'est là le lot universel des choses humaines.

On incrimine encore le caractère transactionnel de la réforme; on regrette que le gouvernement ait tenu compte de l'opinion de la grande masse des gens instruits, au lieu de prendre la peine de consulter seulement l'opinion des meilleures têtes et des plus claires. Mais on se garde bien de fournir à ce malheureux gouvernement la recette qui lui aurait permis de faire une telle sélection d'une manière indiscutable. Assurément, un choix de ce genre était dans les intentions du pouvoir lorsque fut convoquée la conférence de Berlin.

Peut-on envisager équitablement l'œuvre de la réforme? Il faut alors se placer sur le terrain des principes dont elle s'est inspirée. Ils se résument ainsi : « Dans l'état actuel des questions fondamentales qui touchent à la constitution future de l'enseignement secondaire, il ne pouvait venir à la pensée de l'administration de rompre avec le passé et de sacrifier l'œuvre éprouvée par le temps à des nouveautés qui manquent de la sanction de l'expérience. » Il ne faut pas oublier non plus que des limites déterminées se trouvaient imposées à la réforme pour les besoins et les efforts des autres États allemands qui, chacun de leur côté, étaient parvenus, non sans peine, à réaliser une certaine entente, spécialement sur l'organisation des gymnases, établissements sur lesquels reposaient toutes les garanties d'un système uniforme d'examens de maturité valables pour tout l'Empire. Il n'était pas admissible qu'onsacrifiât d'un cœur léger de tels avantages. La Bavière, la Saxe, le Wurtemberg, c'est-à-dire les trois États confédérés les plus importants après la Prusse, avaient seulement, en 1890 et 1891, adopté une forme nouvelle d'enseignement secondaire; les modifications introduites portaient sur le programme des langues mortes, — pierre d'achoppement des réformes, — et

tendaient à relever la culture moderne : or il ne faut pas oublier que l'enseignement des langues mortes était encore partiellement régi, dans ces pays, par l'ordonnance prussienne de 1882. Aussi bien, le passage d'un gymnase allemand dans un établissement similaire de Saxe ou de Wurtemberg ne s'opère pas sans quelques difficultés dès aujourd'hui. Il y avait donc des compromis de tous côtés, et nous ne possédons pas une réforme organique et absolument rationnelle.

Une telle réforme est-elle possible avec le temps? est-elle imaginable? D'un côté, les tenants des écoles latines du moyen âge désirent un retour en arrière, spécialement en ce qui concerne les gymnases, et veulent qu'on revienne aux points de vue des temps passés. En conséquence, d'après eux, les langues anciennes, un peu — très peu — de mathématiques, et l'histoire de l'antiquité figureraient seules au plan d'études : tout le reste en devrait être rejeté. Un certain nombre de cerveaux échauffés affectent de tenir pour l'unique remède possible aux maux dont souffre l'école de notre temps, la proscription des gymnases modernes, seule solution louable à leurs yeux. Mais, j'en ai peur, si l'on mettait ces personnes en demeure de donner un corps à leurs fantaisies, elles y regarderaient à deux fois; et en admettant qu'elles se montrassent conséquentes avec elles-mêmes, ce seraient des généraux sans soldats.

D'un autre côté, voici une autre opinion extrême : c'est celle des partisans à outrance de ce qu'on nomme « la base commune » de toutes les écoles du degré supérieur. Ces théoriciens se réclament avant tout des expériences pratiquées en Suède et en Norvège d'après ce système, et y voient l'unique planche de salut.

Dans ce système, tous les écoliers sont tenus de fréquenter une école populaire commune, et les écoles (classes) préparatoires annexées aux établissements d'instruction secondaire doivent être fermées. Ensuite les élèves doivent tous passer dans une école commune du degré supérieur, qui n'embrasse dans son programme que les langues vivantes (allemand et français) et les connaissances pratiques (*realia*). Le séjour des enfants dans cette école est fixé à un certain nombre d'années; mais il y a désaccord sur ce nombre. En général, à partir de la quatrième année, les voies bifurquent, une partie des écoliers se consacrant à l'étude des langues et littératures anciennes, tandis que d'autres, et c'est l'immense majorité, se tournent vers les langues vivantes (anglais) et les enseignements modernes (mathématiques et sciences naturelles).

Mais la valeur des expériences tentées dans les pays du Nord pour appliquer ce système est très diversement appréciée, et la question n'est pas encore mûre. Toutefois, il est incontestable que les défenseurs du système, grâce à leur active propagande dans la presse, particulièrement en Prusse, ont rallié à leurs idées une partie du corps enseignant et de la population, et qu'ils ont essayé à Altona de faire subir à ces idées l'épreuve de la pratique. Le gouvernement prussien ne pouvait trouver aucune lumière, au point de vue des réformes, auprès des partisans de l'école du type moyen âge, parce qu'ils ne constituent qu'un groupe insignifiant; au contraire, avec les défenseurs les plus avancés de la solution diamétralement opposée, il avait du moins ce point de contact que ceux-ci reconnaissaient le droit à l'existence des langues et littératures anciennes aussi bien que des disciplines modernes, et qu'ils avaient derrière eux une grande partie de la population. La mise en œuvre de l'idée réformiste fait encore défaut en Allemagne, cela est sûr; mais, au point de vue historique, financier, social et pédagogique, cette idée est intelligible et défendable. Bien certainement, si l'on pénètre dans le domaine de la pratique, on constate que, de la bifurcation prématurée des voies de l'instruction réelle et des humanités, la séparation, la scission même des classes de la nation et de la société résulteraient comme des conséquences inévitables, ou, pour le moins, s'accentueraient avec exagération; dès lors, la question devient d'une haute importance par rapport à l'excessive estime traditionnellement accordée à l'école en Allemagne et aux conséquences qui en découlent dans la vie.

Les formes de l'instruction publique exercent une influence tout à fait invraisemblable sur les distinctions sociales : les exemples d'autrefois et ceux du temps présent le prouvent suffisamment.

Toutefois — il faut l'espérer — le sentiment de la solidarité nationale a des fondements trop solides pour que ceux-ci puissent être ébranlés par le fait que les citoyens d'une même patrie auront fréquenté des établissements d'instruction de degrés différents.

Les nouveaux plans d'étude constituent un essai de réalisation de la forme nouvelle de l'école, mais seulement où l'on rencontre, dans une même localité, plusieurs établissements d'enseignement secondaire du degré supérieur, et, tout au moins, une realschule sans latin. En ce qui concerne les gymnases, l'expérience n'a été instituée jusqu'ici qu'à Francfort-sur-le-Mein et au gymnase français de Berlin. Ce dernier possédant une organisation d'études qui

lui est particulière, il suffira d'esquisser brièvement l'organisation adoptée à Francfort.

Dans les 3 classes inférieures du gymnase, 6 heures sont attribuées au français, 5 au calcul, 2 à l'histoire naturelle; respectivement 5, 4 et 4 à l'allemand; 2, 2 et 5 à la géographie et à l'histoire; 3, 2 et 2 à la religion; à joindre, quelques heures de dessin et d'écriture. A partir de l'unter-III[a] (classe de cinquième en France), le latin obtient, respectivement, 10, 10, 8, 8, 8 et 8 heures; en tout, 52 heures par semaine, et le grec, à partir de l'unter-II[a] (classe de troisième en France), 8 heures par semaine; sont consacrées hebdomadairement : aux mathématiques, 4, 4, 3, 4, 4, 3 heures à partir de l'unter-III[a]; à la physique, 2 heures à partir de l'unter-II[a]; à l'histoire et à la géographie, 3, 3, 2, 2, 2, 3 heures à partir de l'unter-III[a]; l'allemand occupe 3 heures par semaine, le français 2 heures, uniformément dans les six classes. Les auteurs de ce plan voient un profit considérable à faire commencer successivement les différentes langues étrangères à des intervalles suffisamment éloignés l'une après l'autre, et à leur consacrer à chacune chaque fois qu'on en commence l'étude une somme d'heures importante.

Les préoccupations du référendaire ministériel, M. Stauder, dans la discussion de cette organisation scolaire, portaient principalement sur les points suivants : éviter l'abaissement du total des heures consacrées aux mathématiques et à l'histoire; se garder de surcharger le programme par une moyenne de 16 heures données à l'étude difficile des langues mortes à partir de l'unter-secunda; veiller à ne pas imposer à la mémoire d'un élève d'unter-secunda la tension pénible nécessitée par l'acquisition simultanée d'une connaissance sûre des formes de la langue grecque et des irrégularités de la grammaire française et de la grammaire latine, étudiées en unter-tertia et au-dessus, en vue d'une culture à la fois linguistique et logique. Des préoccupations en question, la dernière énoncée est la moins fondée, car la maxime courante de pédagogie, « qu'il faut aller du facile au difficile », est plus sûrement respectée dans le plan que nous exposons que là où le latin est la langue de début. Et pourquoi, à l'aide du français, ne devrait-on pas obtenir également la culture linguistique et logique, dont on exagère d'ailleurs le prix? C'est ce qu'il ne serait pas facile de démontrer. Les autres visées du programme sont, en tous cas, estimables, et ce sera maintenant l'expérience qui donnera des certitudes à cet endroit.

Mais qui doit, ou, plus exactement, qui peut, après neuf années,

prononcer que l'essai a réussi? Les maîtres qui prennent part à l'expérience sont trop intéressés à son succès pour n'en pas reconnaître probablement les bons côtés ; les autorités préposées à l'application n'aborderont pas la question sans idées préconçues; et, suivant le cours ordinaire de ces sortes d'expériences, adversaires et partisans garderont leurs opinions antérieures. C'est au ministre des cultes qu'il appartiendra de trancher le débat. Mais, là encore, le dernier mot sera à l'opinion publique : comment se prononcera-t-elle? Il n'y a point, à vrai dire, de doute à émettre sur ce point, étant donnée l'évolution de la question des gymnases telle qu'elle s'est produite jusqu'à présent. Depuis 30 ans, le cachet propre de l'évolution de l'enseignement secondaire, c'est la tendance à restreindre le domaine des langues mortes. Est-il vraisemblable que le xxe siècle se montre, sur ce chapitre, plus conservateur que le xixe? La démocratisation de l'État ne fera que progresser, et l'unification de l'école remportera la victoire sous cette devise : « Réunion aussi prolongée que possible de tous les enfants du peuple dans la même école. » Il y a de cela des indices évidents et comme des jalons posés dans cette direction. Les classes inférieures des gymnases et des réalgymnases sont effectivement placées sur le même pied par le plan d'études ; et, à la conférence de Berlin, on proposa d'étendre la base commune des études, même pour les écoles réales sans latin, non plus seulement jusqu'à la sexta, mais jusqu'à la quinta. Au point de vue pédagogique, la conception est parfaitement admissible, et la surcharge qui en résulte pour les quatre classes supérieures de l'étude retardée des langues mortes n'est pas sans remède, à condition que l'on renonce à former les élèves à écrire en latin, exigence maintenue encore à titre temporaire.

Tout le monde s'est trouvé d'accord à la conférence (et cet accord s'est traduit dans la réforme) à reconnaître qu'il fallait diminuer le nombre des gymnases, et augmenter, au contraire, celui des écoles réales sans latin. En effet, cette dernière forme d'écoles est très peu développée en Prusse, tandis qu'elle est en pleine floraison dans l'Allemagne du Sud. En Wurtemberg, par exemple, la somme des élèves qui n'apprennent point le latin est supérieure à celle des élèves qui l'apprennent : en 1889-90, on comptait 480 écoles prussiennes avec latin, contre 60 sans latin ; 115 444 élèves étudiaient le latin, contre 19 893 qui ne l'étudiaient pas. Pour aider au développement des écoles sans latin, on proposait de les secourir par les fonds de l'État et de leur créer, pour ainsi dire de force, une clientèle forcée. On avait en vue, pour ce

but, d'établir, dans les gymnases, réalgymnases, ober-realschulen, après l'unter-secunda (classe de troisième), autrement dit après la 6e année d'études, un examen final donnant qualité pour bénéficier du volontariat d'un an, et, dans une certaine mesure, donnant droit à entrer dans les postes inférieurs du service civil. Jusqu'ici, les seuls élèves des realschulen sans latin ont été astreints à produire un certificat d'examen de ce genre, après 6 ou 7 années d'études : cela était d'autant plus naturel que, pour cette catégorie d'élèves, l'examen en question était véritablement un examen de fin d'études, correspondant, par conséquent, à l'examen de maturité des gymnases. Aujourd'hui, les élèves des écoles réales sans latin ne sont tenus qu'à une scolarité de 6 ans, à l'expiration de laquelle ils sont mis en possession d'un certain nombre de privilèges, assurés, d'ailleurs, aux écoles réales, et notamment du droit au volontariat et autres de valeur équivalente.

Cependant les élèves des établissements à neuf années de cours ont deux examens à passer, l'examen final dit *Abschlussprüfung* après l'unter-IIa, et l'examen de maturité à leur sortie de l'établissement. Pour l'amour de l'examen final, on a réparti assez arbitrairement les matières de l'enseignement entre les classes jusqu'à l'unter-IIa, et, sans qu'on aboutisse pour cela à une « fin », on écrase les élèves, spécialement en ober-IIIa (classe de quatrième) et unter-IIa, sous le poids de disciplines multiples. Mais le pis, — et il est possible de l'affirmer dès aujourd'hui avec quelque certitude, — c'est que l'entorse ainsi donnée aux lois de l'équilibre ne provoquera pas le dégoût des études du gymnase chez ceux des écoliers dont l'intention n'est pas absolument de parcourir jusqu'au bout le cycle des classes et c'était pourtant le but de cette mesure étrange.

Il est vrai qu'on a accru les privilèges des écoles sans latin; mais, tant que le gymnase ouvrira l'accès de *toutes* les carrières, et les autres écoles celui de *quelques-unes*, les pères et les fils sont unanimes à vouloir d'abord tâter de l'établissement qui non seulement assure le plus de privilèges, mais encore, en vertu de la loi de son développement jusqu'à ce jour, est considéré comme le plus « comme il faut ».

La disposition la plus satisfaisante de la nouvelle organisation, c'est l'entière égalité établie entre les realschulen supérieures et les réalgymnases. Ces établissements enseignent les éléments de la culture moderne, langues vivantes (allemand, anglais, français), mathématiques, sciences naturelles, dans la plus large mesure, puisqu'ils excluent entièrement le latin, auquel antérieure-

ment le réalgymnase consacrait 43 heures par semaine. Ces écoles sont donc l'expression la plus logique des principes de la culture moderne; et, pour la bourgeoisie, qui ne veut pas embrasser des professions savantes, ce sont les écoles les plus appropriées. Mais la bureaucratie est animée de sentiments hostiles à leur endroit : aussi sont-elles, dans plus d'un cercle officiel, sourdement combattues, après avoir été longtemps vigoureusement rabaissées. Cette opposition tient principalement à l'opinion que le gymnase étant tenu pour l'école aristocratique, aucune catégorie de fonctionnaires ne saurait être issue d'un autre établissement. Mais enfin, de même que le préjugé contraire aux réalgymnases a fini par s'amoindrir, on peut espérer qu'il en sera ainsi de la mauvaise volonté témoignée aux realschulen supérieures, à condition cependant que le ministère de l'Instruction publique étende aussi à l'avenir sa main tutélaire sur les élèves de ces écoles.

A l'époque de la conférence de décembre, nul vœu n'était plus souvent exprimé que celui de voir décharger et alléger d'urgence la jeunesse studieuse. Comme on sait, au début de l'année 1880, un souffle tout pareil de délivrance avait passé sur toute l'Allemagne : il était résulté de là une diminution du temps consacré au latin et un abaissement de l'horaire hebdomadaire. Sans aucun doute, plusieurs des griefs allégués étaient fondés ; toutefois il s'y mêlait aussi des revendications moins légitimes. Toute exagération dans un sens amène par contre-coup une réaction en sens inverse. Les motions les plus audacieuses se firent alors jour dans la presse, et rencontrèrent des approbateurs ; en vérité, il ne manquait plus que de proposer de faire de l'enseignement sans maîtres, sans écoles et sans élèves. L'un prétendait se tirer d'affaire avec 15, l'autre avec 18 heures de classe par semaine ; les 28 à 32 heures du programme, dans lesquelles le chant et la gymnastique n'entraient pas en ligne de compte, n'étaient rien de moins qu'un attentat contre la vie et la santé de la jeunesse. Mais on oubliait tout à fait, en se livrant à ces calculs, qu'il fallait retrancher du total des 28 à 32 heures, 3 ou 4, et, dans plusieurs pays, 5 à 6 heures de récréation ; et que, par conséquent, l'infortunée jeunesse n'était en réalité clouée sur les bancs de l'école que de 23 à 27 heures par semaine (1).

Du côté de la médecine, qui, aujourd'hui, joue dans la solution

(1) Les propositions françaises des 28 janvier et 12 juin 1890 fixent le maximum des heures de travail sédentaire (classes et études) à 6 heures dans les classes primaires et la division élémentaire, à 8 heures dans la division de grammaire, à 10 heures et demie en été et à 10 heures en hiver dans la division supérieure.

des questions scolaires un rôle prépondérant, il était impossible de voir dans le nombre des heures hebdomadaires l'ombre d'un dommage pour la santé des élèves. On pouvait donc s'en tenir à cet horaire, et réaliser néanmoins, dans le domaine de l'hygiène scolaire, une série de perfectionnements qui jusqu'à présent ont été ajournés.

Au nombre de ces perfectionnements il faut compter l'inscription de 3 heures de gymnastique (sous la forme de 6 demi-heures) dans l'horaire des classes, au moins pour les classes inférieures à l'unter IIe; puis la translation de l'ensemble des leçons de sciences à la classe du matin, de telle façon que l'après-midi demeure libre pour les jeux, le patinage, la natation. On devrait reconnaître, en outre, comme un enseignement utile et comme un moyen d'éducation, et introduire, par suite, dans le programme normal, l'enseignement par les yeux qui se donne en plein air, et qui est indispensable pour la connaissance du pays natal, et pour l'exercice des organes des sens.

C'étaient là autant de voies ouvertes dans diverses directions, conciliant l'utilité et l'agrément. Mais l'abaissement pur et simple du total des heures de classes tel qu'il a été établi dans les écoles prussiennes sur l'initiative de l'Empereur, sans que les autres États allemands se soient crus obligés de suivre le mouvement, un tel abaissement est un palliatif d'ordre purement mécanique, superficiel, peu rassurant aux yeux de la pédagogie. Une « didactique » raisonnée ne fait que reposer uniquement, à la base inférieure des études, la tâche essentielle dans l'enseignement lui-même : car là seulement (du moins pour les classes inférieures et moyennes), peut être introduite, et cela d'une manière profitable pour tous les élèves également, l'éducation de la spontanéité. Or cette influence toute dynamique de l'enseignement est, tout compte fait,

En Prusse, les classes de VIe et V^e (classes de huitième et septième) ont, y compris 3 ou 2 heures de religion, 2 heures d'écriture, et 6 heures de travail à domicile, abstraction faite, d'autre part, de 50 minutes quotidiennes de récréation, 26 à 27 heures par semaine, par conséquent de 4 h. 20 à 4 heures et demie de travail sédentaire par jour. En IVe y compris les 2 heures de religion et 12 heures de travail à domicile, il y a 37 heures hebdomadaires, soit 6 heures de travail sédentaire quotidien. En unter IIIe, avec 12 heures de travail à domicile et 2 heures de religion, l'horaire quotidien atteint 39 heures, soit 6 heures et demie par jour, en ober IIIe et unter IIe, avec 2 heures de religion et 15 heures et demie de travail à domicile, on a 46 heures hebdomadaires, soit 7 heures par jour; en ober IIe et I^e, avec 2 heures de religion et 18 heures de travail à domicile, 43 heures par semaine, soit 7 heures sommaires par jour. Le chant, les leçons facultatives (anglais, hébreu, dessin dans la division supérieure) n'entrent pas dans le présent calcul. Mais, à considérer l'ensemble du tableau, le nombre des heures est plus bas que dans le plan d'études français. Le dimanche reste absolument libre de tout travail.

la seule qui ait quelque valeur. M. le ministre Bourgeois exprime fort bien cette vérité dans ses instructions : « Le meilleur fruit de cet enseignement n'est pas tant la somme de savoir acquis que l'aptitude à en acquérir davantage, c'est-à-dire, le goût de l'étude, la méthode de travail, la facilité de comprendre, de s'assimiler ou même de découvrir, etc. »

En résumé, que dans les notions particulières que l'école inculque aux écoliers, il y ait eu quelques centaines de noms propres, de faits, de dates, de paradigmes, etc., énumérés en plus ou en moins, la chose est assez indifférente au point de vue de la valeur de l'homme que l'on élève. Mais si la conception de l'enseignement qui, jusqu'à présent, n'est en vigueur que théoriquement, est un jour transportée universellement dans la pratique, il arrivera infailliblement qu'on devra élever le total des heures d'étude. Si cette élévation s'applique principalement à l'enseignement des sciences d'observation, on arriverait non seulement à prendre soin des meilleurs intérêts de l'école, mais encore à relever l'enseignement lui-même et ses corollaires indispensables, à savoir les liens de sentiment qui rattachent chaque individu à la patrie, au sol natal, à l'histoire de son pays. A se placer sur ce terrain, l'on ne saluera pas avec une satisfaction sans mélange la mesure qui abaisse le nombre des heures réservées au labeur intellectuel, et les réduit de 16 dans les gymnases, de 21 dans les réalgymnases, de 18 dans les realschulen supérieures. Mais, de la façon dont la question se posait, la solution ne pouvait guère être différente de ce qu'elle est : l'Empereur avait donné le branle ; à la Conférence, la majorité se rangeait aux mêmes conclusions, et le ministère lui-même s'y référait.

La réduction du nombre des heures de classe a entraîné des conséquences qui ne sont pas justifiables au point de vue pédagogique. Par exemple, il a fallu écarter le dessin du programme de la Sexta, au lieu de le reculer jusqu'aux classes préparatoires. Comme bien des personnes, et parmi elles des membres de la conférence de décembre, professent encore l'opinion que, dans l'enseignement du dessin, l'essentiel est le dessin lui-même, le sens de la ligne droite, et non pas l'éducation de la vue et de la réflexion, il était vraisemblable qu'on aboutirait à une mesure de ce genre. En attendant, nous restons bien loin en arrière de l'organisation raisonnée de l'enseignement du dessin, telle qu'elle existe en France, et particulièrement à Paris, quoique la pédagogie théorique, et, dans certaines localités, la pratique de l'enseignement poursuivent un but identique.

L'augmentation d'une heure par semaine accordée à la gymnastique est une bonne chose; mais si l'on se repose avec satisfaction sur la persuasion que, par l'addition de cette heure, on a efficacement pourvu au développement corporel des écoliers, on commet une grosse erreur. Ce dont nous avons besoin, c'est de nous délivrer des enseignements de l'après-midi, pour trouver le temps d'organiser des sorties de toute espèce, promenades pour l'étude de la botanique, des curiosités locales, de la physique, de la géographie, de l'histoire; enfin promenades hygiéniques. Qu'un jour chaque école possède, comme cela existe pour certaines écoles parisiennes (Monge, Chaptal, etc.), son champ de jeux, approprié à toutes les saisons de l'année; que de plus chaque école puisse procurer à ses élèves l'occasion de patiner, de nager, alors une demi-heure de gymnastique systématique par jour suffira parfaitement. Sans ces perfectionnements, six heures par semaine sont insuffisantes. Le gouvernement n'en a pas moins eu raison de ne pas admettre ces six heures; car autrement, comment eût-on trouvé et l'espace et les maîtres compétents?

Diminuer le nombre des heures de classe, et conserver en même temps la même étendue au programme de l'enseignement, c'était courir le risque d'attribuer au travail à faire à domicile ce qui ne pouvait être réalisé en classe. Le programme, à vrai dire, surtout en ce qui concerne le latin, a été notablement restreint. Mais, par suite de la flexibilité des lignes du programme, qui ne sont tracées que d'une manière générale, il est inévitable que, conformément à la tradition, le juste équilibre sera détruit dans la pratique.

L'expérience a déjà prononcé en ce qui touche l'histoire ancienne, qui a été réduite d'une façon regrettable à une année d'étude, avec 3 heures hebdomadaires. Quelques maîtres, ne croyant plus pouvoir faire entrer dans l'enseignement de la classe ce qu'ils estimaient nécessaire d'y faire tenir, ont simplement rejeté le surplus sur le travail privé des élèves. Ce procédé a été repoussé par une circulaire ministérielle d'une sévérité peu commune. Aussi bien l'ordonnance relative aux réformes a-t-elle dû être complétée par une série de remarques et de dispositions très sensées, et, comme on voit, nullement superflues, relatives à la proportion à maintenir entre le travail de l'élève en classe et son travail à domicile. Toutefois la joie que l'on ressent à constater la clarté des vues pédagogiques exprimées dans ces instructions n'est pas tout à fait sans mélange. Là encore, en effet, des influences désorganisatrices, en contradiction avec les principes posés, se sont fait sentir.

D'après les patientes recherches d'un ophtalmologiste éminent, « les dictionnaires usités dans les écoles sont la lecture la plus funeste et la plus dangereuse pour les yeux d'un élève ». Incontestablement, feuilleter sans cesse un livre à la recherche des mots est, pour l'écolier, une besogne épuisante au point de vue intellectuel et une grosse perte de temps; car, durant cette occupation, l'énergie déployée n'a aucun rapport avec le résultat obtenu. Au temps jadis, l'élève, en accomplissant ce travail, était obligé de penser par lui-même, et cela même donnait à ce travail sa valeur particulière. Aujourd'hui, toute tension d'esprit lui est épargnée par l'usage des vocabulaires spéciaux, des traductions imprimées, et, en dernier lieu même, des commentaires tout préparés : par suite, cette sorte de besogne exécutée à domicile n'a plus une valeur générale suffisante; elle peut être éliminée sans notable dommage; elle peut même être faite uniquement à l'école, si l'on en doit tirer le profit que doit procurer toute traduction raisonnée au point de vue de l'éducation du jugement. Un procédé si logique n'a pas échappé au nouveau plan d'études; bien au contraire, l'usage en est implicitement suggéré par l'esprit même de ce plan. Mais la formule employée : « Si la préparation à domicile d'un écrivain difficile, surtout lorsqu'on vient d'en commencer la lecture, et après indications préalables fournies par le maître, est prescrite.... » sera infailliblement interprétée, dans la majorité des cas, dans le sens du maintien des errements antérieurs.

Plus satisfaisante encore est l'instruction relative à la traduction de l'allemand en latin dans les classes supérieures, qui doit également disparaître en tant qu'exercice fait à la maison. Nous ne voulons pas nous étendre ici sur le chapitre des devoirs de langues étrangères à faire à domicile; ces devoirs, de tout temps, ont été peu personnels, et, par conséquent, sans valeur au point de vue éducatif. Mais, chose plus fâcheuse, il résulte des prescriptions ci-dessus mentionnées une contradiction incompréhensible avec la conception fondamentale du devoir latin écrit, qui est maintenue partout dans les programmes. Relativement à l'usage antérieur, les devoirs latins sont diminués, et doivent, « même au degré supérieur de l'école, être simples; en règle générale, ils doivent être composés par le maître comme conclusion de la lecture d'un auteur, et presque uniquement traités en latin sous forme de récapitulation de la lecture ».

Voilà qui va fort bien, d'autant que, d'après la conception fondamentale du plan d'études, ces devoirs écrits n'ont plus de va-

leur ni de signification indépendantes ; mais ne doivent être exigés que comme preuve que la lecture d'un auteur a été comprise. Toutefois l'intelligence d'un auteur implique la connaissance du vocabulaire, des tours de phrases, et autres éléments linguistiques. L'écolier peut prouver qu'il a cette connaissance dans l'école même, à condition d'être en état de traduire par écrit en latin, *sans* l'aide d'un livre, un devoir allemand renfermant les termes du vocabulaire de l'auteur étudié. Par un tel exercice, il est obligé d'acquérir des notions positives. Le même devoir, si on le donne à faire à la maison, est absolument dépourvu de valeur, parce que la moyenne des écoliers se bornera à ouvrir son livre, et à transcrire les expressions de son auteur, puisqu'il est entendu que ces exercices « ne doivent être presque que des récapitulations du latin ». On voit une fois de plus ici le caractère de compromis qu'affecte le nouveau plan d'études.

Après avoir sacrifié la composition latine, — cette pierre angulaire des gymnases de l'Allemagne du Nord, — on n'aurait pas dû préconiser la traduction de l'allemand en latin. Car, suivant l'antique opinion philologique, qui continue à faire loi en Allemagne, au moins dans le monde de l'enseignement, ce n'est qu'avec le grec et le latin qu'on peut apprendre à faire une solide besogne. Quand même on n'admettrait pour aucune époque cette manière de voir aussi absolument, l'estime accordée aux devoirs faits à la maison avait un certain fondement, tant que l'écolier, en lisant les auteurs classiques, devait encore se livrer à un travail personnel, sans ces dictionnaires qui lui épargnent toute réflexion, sans traductions, sans ces commentaires qui parfois ne valent pas mieux que les traductions, saisir par son propre effort le sens d'un passage, et découvrir ce sens à l'aide d'une analyse exacte.

Aujourd'hui, s'en tenir à ces vieilles recettes, c'est agir comme l'autruche qui ferme les yeux pour ne pas être vue. Les auteurs anciens doivent à présent servir à des devoirs d'une tout autre nature, s'ils sont destinés, comme autrefois, à susciter la réflexion personnelle de l'écolier et à faire l'éducation de son initiative. A la place des tâches écrites à faire à domicile, il faut mettre les exercices oraux ; à la place des traductions entièrement ou à demi mécaniques, préparations et copies, les exercices qui consistent à lier ensemble des idées, en vue desquels de courts recueils de notices peuvent fournir de l'aide, sans que l'on soit dispensé par là de faire agir les facultés de l'intelligence en voie de formation ; mais pour qu'au contraire l'éclosion de l'intelligence en soit hâtée. Il faudra aussi que les autres matières du programme soient re-

maniées et dirigées dans le même sens, quoiqu'elles ne fournissent pas l'occasion de donner une aussi grande quantité de devoirs que les langues; cela n'a pas besoin d'être plus amplement démontré.

Nous avons observé plus haut que, dans tous les établissements d'enseignement secondaire, le nouveau plan d'études introduit un examen final (Abschlussprüfung) à la fin de la sixième année. L'auteur des plans d'étude a justifié cette institution en ces termes :

« Qu'on me permette d'éclairer cette organisation féconde en conséquences à la lumière de la statistique. Si l'on considère la *somme totale* de la population scolaire de *tous* les établissements d'enseignement secondaire prussiens, on constate qu'en l'année 1889-90 (et vraisemblablement dans les années précédentes), 20,5 p. 100 seulement des élèves de tous ces établissements ont atteint le but assigné aux études des diverses écoles, c'est-à-dire le certificat de maturité; que 40,2 p. 100 ont obtenu le certificat exigé pour le volontariat d'un an dont 25 p. 100 au sortir de l'unter-secunda, enfin que 39,3 p. 100 ont quitté l'école sans être pourvus même de ce dernier diplôme. Malgré ces chiffres trop éloquents, nos maisons d'enseignement secondaire étaient jusqu'à présent organisées de telle sorte que la moyenne d'instruction des 20,5 p. 100 élèves qui ont obtenu le certificat de maturité était absolument proportionnée aux exigences du programme. Mais il est indispensable, dans l'intérêt des 40,2 p. 100 restants, ou du moins dans l'intérêt des 25 p. 100 qui, au sortir de l'unter-secunda, entrent de plain-pied dans la vie, d'introduire une première sorte d'examen final qui ait une place organiquement marquée entre le degré inférieur et le degré supérieur de l'enseignement. »

La confusion de tous les établissements d'enseignement secondaire dans le calcul cité plus haut donne lieu à des résultats qui donnent une image tout à fait inexacte de la situation individuelle des écoles prises à part. Si l'on veut se représenter exactement les différentes sortes d'écoles, les conditions et les proportions seront tout autres, en ce qui touche les points suivants : combien d'écoliers obtiennent le certificat de maturité? Combien sortent de l'école après l'unter-secunda avec le certificat qui ouvre l'accès du volontariat? en considérant ces deux classes d'élèves naturellement au seul point de vue de la manière dont elles se comportent au regard de l'examen final. Les élèves des gymnases prussiens ont obtenu le certificat de maturité dans la proportion de 19,8 p. 100; ceux des réalgymnases, dans celle de 8,2 p. 100 : inversement, à

l'examen pour le volontariat, au sortir de l'unter-secunda, on trouve 10,75 p. 100 d'élèves des gymnases, contre 32,6 p. 100 des réalgymnases. Ainsi, dans ce qui fut autrefois la grosse majorité des écoles supérieures, dans les gymnases, non seulement on n'exigeait pas une pareille attention accordée aux élèves quittant l'école après l'unter-secunda; mais encore, d'après les usages antérieurs de la politique scolaire, on estimait l'organisation des études d'un établissement uniquement d'après les besoins des élèves qui voulaient parcourir le cycle entier des études. En outre, on pouvait accorder cependant quelque attention aux besoins de ceux qui quittaient l'école; comme cela s'est pratiqué d'ailleurs jusqu'ici.

D'autres États allemands sont moins fondés encore à imiter une telle organisation. Ainsi le grand-duché de Hesse présente les résultats suivants pour l'année 1889-90 : élèves des gymnases pourvus du certificat de maturité, 37,4 p. 100; du certificat spécial au volontariat, 15,1 p. 100; et inversement pour les réalgymnases, comme en Prusse, 25,6 p. 100 de la première catégorie, 50,8 p. 100 de la seconde.

Dans l'Allemagne du Sud, le nombre des réalgymnases est démesurément petit, et la haute fréquentation scolaire des realschulen sans latin ne comportait pas non plus l'obligation d'un examen. Mais ce ne sont point là les seuls motifs qui aient fait repousser par la Saxe l'établissement d'un examen particulier et par conséquent aussi d'un examen final à la fin de la sixième année d'études. Une considération plus importante l'emporta dans ce pays, c'est le sentiment des inconvénients pédagogiques inséparables de cette organisation. Les gymnases prussiens sont particulièrement atteints par les dispositions relatives à l'examen final (Abschluss).

Les instructions officielles attachent une importance spéciale à ce que l'examen final porte sur des enseignements suivis et achevés, à savoir ceux de la grammaire comparée et complète des langues étrangères, de l'histoire et de la géographie, des mathématiques, des sciences naturelles. Il ne faut pas s'imaginer là-dessus qu'auparavant il n'y eût point une espèce d'examen final; seulement on l'avait mis à la place que lui assignaient les principes de la pédagogie, c'est-à-dire au moment du passage de l'ober-tertia en unter-secunda (de la division de grammaire à la division supérieure en France). Dans la première de ces classes, l'enseignement de la grammaire latine trouvait sa terminaison naturelle; à la seconde revenait la stylistique; dans la première était développée l'étude des formes grecques, avec un cours préparatoire

à la syntaxe bien complet: c'était là encore que s'achevaient les cours de mathématiques élémentaires, d'histoire, de sciences naturelles, de géographie. Cette organisation avait été créée, parce que les élèves qui avaient fait leur confirmation et achevé le temps légal de la scolarité quittaient l'école après cette classe, c'est-à-dire qu'ils se destinaient à un métier ou au commerce. Il y avait encore une autre raison : avec l'arrivée de la puberté l'écolier, pensait-on, devenait plus mûr pour une méthode d'enseignement plus approfondie, qui pouvait exercer sur son indépendance et sa spontanéité une influence plus considérable.

Ainsi l'ensemble de la méthode de l'enseignement amenait, à son tour, une fin normale et naturelle au premier cycle des études. Les exigences croissantes de l'examen du volontariat reculèrent la terminaison naturelle des études, de l'ober-tertia à l'unter-secunda; cependant cet ajournement n'influa pas sur l'organisation du plan d'études. On continua à professer que l'unter-secunda était le domaine de l'activité plus spécialement scientifique, et cette opinion était d'autant plus justifiée que, dans la plupart des écoles secondaires de moindre importance, c'est-à-dire en réalité dans l'immense majorité des gymnases, les deux sections de la secunda recevaient un enseignement commun.

La conséquence la plus immédiate de l'établissement de l'examen final devait être, en Prusse, la séparation absolue des deux secondes; mais les moyens d'exécution faisaient défaut, et voilà comment le plan d'études ne prévoit cette séparation que pour les mathématiques, l'histoire et la géographie, parce que ces matières ne peuvent pas se prêter à un enseignement commun dans les deux sections. Mais on ne s'avisa pas que la manière d'enseigner les langues devait devenir différente du même coup.

Maintenant, le plan d'études aboutit-il réellement à une terminaison des études? Non. Tout d'abord ce résultat n'est pas atteint pour le latin, pour le grec, pour le français, et il ne peut pas l'être. Les études sont achevées à la fin de l'ober-tertia uniquement dans le domaine de l'enseignement de l'allemand; mais il est impossible qu'il en soit de même de la grammaire et de la stylistique latine, ni du développement approfondi de la grammaire grecque et française : la répartition des matières dans le plan d'études s'y oppose. Ce plan prescrit, à vrai dire, en unter-secunda une revision générale de la stylistique latine; mais comme, en vertu du même plan, les premiers éléments de cette stylistique sont également enseignés en unter-secunda, que peut signifier une revision de matières qui n'ont pas encore été appro-

fondies dans le détail? En grec, un important programme de grammaire est aussi attribué à l'ober-secunda (classe de seconde en France); en français ou en anglais, les écoles réales de tout ordre doivent approfondir dans cette même classe et en prima l'enseignement de la syntaxe; mais de tels résultats ne peuvent s'obtenir par des revisions accidentelles de grammaire comparée; ils exigent, au contraire, une grande somme d'études nouvelles et d'exercices.

En histoire les exigences sont d'un caractère un peu plus relevé qu'antérieurement. A la classe d'unter-secunda est spécialement attribué « le tableau comparatif de notre évolution sociale et scientifique jusqu'en 1888, spécialement sous l'influence et grâce aux services de la maison des Hohenzollern, et en particulier grâce au relèvement de la classe bourgeoise et de celle des travailleurs ». Cet exposé réclamait-il toute une année? Cela est au moins contestable; en revanche, il est hors de doute qu'un semestre de plus consacré à l'histoire ancienne, qui n'a qu'une année qui lui soit consacrée, eût été utile et nécessaire. Le programme actuel a été conçu simplement dans l'intérêt des écoliers qui sortent de l'établissement après l'unter-secunda; car un programme identique est prescrit pour la prima (classe de philosophie en France). Et c'est dans cette classe qu'il est effectivement à sa place; car pour rapprocher et comparer des faits, il faut d'abord les connaître. Mais quand l'écolier sortant d'unter-secunda peut-il avoir appris à connaître des faits scientifiques et sociaux qu'il soit en état d'utiliser pour la solution des questions sociales actuelles? Si un pareil travail doit porter quelque fruit, il faut que les écoliers en aient eux-mêmes réuni les matériaux dans l'histoire ancienne, dans celle du moyen âge et celle des temps modernes. Sinon, l'on n'obtiendra que des phrases apprises par cœur, mais nullement comprises. Par ce moyen la lutte souhaitée par l'Empereur contre les revendications socialistes et démocratiques ne sera ni préparée ni renforcée.

En mathématiques, toujours au bénéfice de l'examen final, les classes d'ober-tertia et d'unter-secunda sont écrasées par un programme surchargé; et l'on ne remédiera à cet abus que par l'introduction d'une méthode radicalement transformée de l'enseignement de ces sciences. Mais peut-on espérer une telle modification à bref délai? Les tentatives diverses essayées par le plan d'études pour améliorer l'enseignement de la géographie et des sciences naturelles eussent abouti, même sans la préoccupation de l'examen final.

D'une façon générale, donc il faut dire que, dans la répartition des matières de l'enseignement, l'influence de cet examen a été loin d'améliorer les choses; bien plus, elle a provoqué le résultat contraire : avant tout, cette répartition est mal combinée au point de vue de l'enseignement des langues, et en ce qui regarde spécialement les études du gymnase, elle n'était nullement urgente.

La nouvelle organisation a incontestablement le prestige d'une vue panoramique des choses. Les établissements modernes et classiques sont proprement séparés, s'engrènent élégamment les uns dans les autres; les sanctions sont parallèles, les conditions d'admission au privilège du volontariat sont correctement équilibrées. Mais ces efforts pourraient bien n'aboutir qu'à dresser une carte d'échantillons, et nous croyons qu'on n'ait pas échappé à ce danger. Le plan d'études prescrit que l'enseignement de la religion, de l'allemand, de l'histoire et de la géographie doit être identique dans tous les établissements, modernes et classiques. Une pareille prescription a belle apparence ; elle unifie merveilleusement l'organisation; mais est-elle justifiable au point de vue pédagogique? Deux solutions sont admissibles: ou la prescription édictée par le plan d'études n'a qu'une portée générale, auquel cas elle est inefficace et n'est propre qu'à éblouir les personnes incompétentes, à jeter de la poudre aux yeux; ou elle s'applique réellement au but qu'elle vise, et alors elle est inapplicable; car il est impossible qu'elle n'aboutisse pas à la confusion et à la destruction des différences caractéristiques des divers établissements d'enseignement secondaire. L'élève d'une école réale sans latin doit-il et peut-il savoir autant d'histoire ancienne que celui d'un gymnase? Le premier apprend-il à la connaître par la lecture des auteurs, et en a-t-il besoin pour les comprendre? Un bon enseignement enchaîne, sur ce point particulier, les langues et l'histoire; et le plan d'études insiste avec raison sur les secours considérables que l'histoire ancienne peut tirer de l'enseignement des langues classiques.

Comment un tel résultat serait-il réalisable dans les realschulen? Déjà le réalgymnase n'est pas placé, dans ce domaine, sur le pied du gymnase classique, bien que l'étude du latin soit pratiquée dans le premier; car la proportion des lectures est différente: l'élève moderne a beau lire les auteurs grecs dans les traductions, ce n'est pas la même chose que de les lire dans le texte.

L'interprétation des textes originaux, la répétition incessante des mêmes formes, l'entraînement ininterrompu des connaissances successivement acquises créent dans l'enseignement classique

des images d'ensemble qui, suivant l'observation très juste du plan d'études, éclairent et vivifient l'histoire.

Des avantages analogues sont obtenus par l'élève du réalgymnase pour l'intelligence de l'histoire de l'Angleterre et de la France, bien que, par suite de la nature même des matières de la lecture, une influence aussi énergique ne puisse être obtenue. Et comment l'élève du gymnase, dans les classes supérieures, apportera-t-il à l'enseignement de la géographie la contribution des connaissances spéciales en mathématiques, en physique, en histoire naturelle, que peut y porter l'élève de l'Oberrealschule? On peut raisonner de même sur l'allemand. C'est tout autre chose d'avoir lu des tragédies grecques dans l'original ou des tragédies anglaises; d'avoir lu ou de n'avoir pas lu Horace à côté de Klopstock et de Lessing. Nous craignons fort que l'entassement de programmes d'enseignement absolument distincts ne fasse que s'accroître par suite de cette organisation.

L'établissement d'un examen final après l'unter-secunda est un préjudice gros de conséquences; il ne répond pas non plus à l'attente provoquée par la conférence de décembre. Celle-ci devait, pensait-on, diminuer le poids déjà excessif des examens; en définitive, elle nous a dotés d'un examen de plus. Puisqu'il fallait introduire une épreuve finale, et que les exigences de l'autorité militaire ne permettaient pas de désigner comme telle l'ancien et naturel examen de l'ober-tertia, il fallait placer cet examen à la fin de l'ober-secunda, ainsi que le suggérait le discours impérial. On aurait pu, de la sorte, instituer une épreuve sévère de langues, l'enseignement grammatical du latin, du grec, du français et de l'anglais se trouvant alors achevé. Dans cette hypothèse, la classe de prima (classes de rhétorique et de philosophie en France) se serait trouvée libre pour la lecture et ses accessoires, et l'examen de maturité aurait pu être simplifié, ou du moins ramené à des proportions n'offrant plus aucun danger.

Au reste l'examen de maturité s'est dès maintenant beaucoup amélioré, du jour où les ordonnances nouvelles ont allégé la masse des connaissances de pure mémoire qui y étaient requises. Jusqu'à présent les écoliers étaient tenus de se charger la mémoire de toutes les matières enseignées dans la division supérieure, à partir de l'unter-secunda, soit durant quatre années de cours, et parmi ces matières, quelques-unes, — telles la religion et l'histoire, — sont par elles-mêmes propres à fatiguer la mémoire : cette organisation provoquait, dans les derniers mois de l'année scolaire, des efforts inutiles et insensés. L'organisation

nouvelle limite le champ de l'épreuve aux matières enseignées en prima (soit, durant les deux dernières années). La méthode même qui doit présider à l'examen est changée; on doit avant tout s'assurer que l'écolier a pénétré l'esprit de ce qu'il a étudié. L'examen oral est obligatoirement ouvert à tous les écoliers qui, se distinguant d'ailleurs par une bonne conduite, ont mérité la note « suffisant » pour leurs travaux de l'année et pour leurs devoirs écrits. Les autres, qui n'ont pas obtenu cette note moyenne, peuvent être exemptés au moins des parties de l'examen oral dans lesquelles ils ont eu la mention précitée. Ne peuvent obtenir le certificat de maturité ceux qui ont des notes inférieures en allemand, ni ceux dont les moyennes sont insuffisantes pour les deux langues anciennes (gymnase) ou pour les deux langues vivantes (realschulen, etc.) D'autre part, il y a des compensations établies : l'insuffisance dans une seule des langues étrangères, ou en mathématiques : en allemand, dans une autre langue étrangère, en physique et chimie (realschulen). Ainsi l'organisation actuelle de l'examen de maturité prévient toute tension excessive et nuisible de l'intelligence, et fournit cependant aux maîtres, par la fixation de limites strictes au-dessous desquelles il n'est pas permis aux écoliers de s'abaisser, des moyens suffisants de rendre le travail intellectuel des élèves assidu et fructueux; il faut toutefois, pour que cette condition soit remplie, que les maîtres s'entendent pour faire de l'intérêt pour la jeunesse le trait d'union de leur solidarité.

Sans doute, avec l'extension de la liberté accordée à l'organisation de l'examen croît aussi la responsabilité des maîtres : c'est à quoi le plan d'études fait allusion lorsqu'il accentue les recommandations relatives à la méthode.

Les nouveaux plans et programmes se distinguent de ceux qui les ont précédés par une répartition plus arrêtée des matières entre les diverses classes et par les indications relatives à la méthode qui doit présider à la mise en œuvre. M. Stauder s'est exprimé très nettement sur la nécessité d'accentuer les instructions propres à améliorer la méthode didactique des établissements d'enseignement secondaire, lorsqu'en l'année 1890 il fit voir le jour aux nouveaux séminaires pédagogiques dont nous aurons l'occasion de parler plus loin. Il est hors de doute, en effet, que pour une grande partie, la réforme scolaire est étroitement liée à l'institution d'une préparation plus efficace du corps enseignant. Cette manière de voir est chaudement préconisée aussi dans les « Éclaircissements » annexés aux programmes. Ni l'un ni l'autre

de ces documents, il est vrai, ne renferme d'injonctions pénétrant dans le détail des choses, telles qu'on en trouve, par exemple, dans les *Instructions* si connues *à l'usage des gymnases et realschulen d'Autriche*, ou dans les remarquables *Instructions, programmes et règlements de l'enseignement secondaire classique* de France.

Mais même les injonctions si discrètes du règlement allemand apparaissent à bien des yeux, en Prusse, comme une entravo apportée à l'indépendance individuelle. C'est que, dans les cercles enseignants de nos écoles secondaires, comme ailleurs aussi en Allemagne, règne encore sur plus d'un point l'opinion exprimée par le fondateur bien connu de notre philologie classique moderne, Ritschl, en ces termes : « *Qui possède le savoir sait aussi enseigner.* » Rien de moins fondé, en réalité, qu'une telle opinion, en ce qui concerne l'enseignement dans les écoles; elle a contribué, principalement en Allemagne, à jeter le discrédit sur nos établissements d'enseignement secondaire, et avant tout sur l'étude des langues mortes. Dans les temps plus récents, la conviction qu'à l'aide d'une méthode didactique plus raisonnée bien des choses pourraient se faire autrement et mieux, fait son chemin même dans les cercles enseignants. La méthode, la didactique, autrefois peu considérées, commencent même à être arrivées à l'heure des semailles; le mauvais renom dont elles étaient entourées, surtout parmi les philologues classiques, commence à faire place à un concert d'approbations. Presque tous nos journaux scolaires se rallient autour de l'étendard de la méthode, et l'on a même parlé à la conférence de 1890, sous les formes les plus variées, de conflit entre une ancienne et une nouvelle méthode. Le plan d'études fait à celle-ci des allusions perpétuelles, et son auteur s'est attiré à ce propos ce blâme sévère « qu'il fait naître l'opinion que la génération aujourd'hui parvenue à l'âge d'homme a poussé sans plan ni méthode ». Mon Dieu! une telle opinion ne serait pas si dépourvue de fondements dans plus d'un cas; et, si l'on objectait qu'après tout l'absence de méthode n'a pas empêché notre génération de réussir, il faudrait répondre avec Jean-Paul, qui a dit le mot de la situation : « La nature humaine est si bonne, que même l'éducation la plus absurde n'arrive pas à la ruiner. » Mais on réclame des exemples.

Eh bien! n'est-ce pas un contresens incompréhensible de donner pour but à l'enseignement du latin ce qui était l'idéal des écoles de l'époque du moyen âge ou de la Réforme, c'est-à-dire l'utilisation pratique de la langue latine, et cela en plein XIXe siècle, où jamais, depuis longtemps, personne ne songe plus à parler latin?

— Autre contresens : On prétend aujourd'hui n'avoir recours qu'à la lecture des textes, et l'on persiste à user dans ce but de vocabulaires datant de la Réformation, qui n'étaient à leur place qu'au temps où les langues mortes étaient appliquées au commerce journalier de l'existence. Est-il raisonnable encore de perdre le temps et la force des écoliers à leur inculquer une somme énorme de mots dont la connaissance n'a aucune utilité pour la lecture des textes? Est-il logique de reconnaître théoriquement que les exercices écrits et oraux de langues anciennes (thèmes) ne devraient avoir pour effet que d'aider à l'intelligence des auteurs, et, par conséquent, devraient être tous limités à ce but et orientés dans cette direction, et d'user cependant d'une foule d'exercices de traduction de la langue maternelle en langue étrangère, exercices qui impliquent l'idée d'un tout autre enseignement de la langue, et sont bons à tout plutôt qu'à développer l'intelligence des textes? Est-il admissible qu'aujourd'hui encore la plupart de nos grammaires fourmillent d'exceptions et de curiosités philologiques? qu'elles soient presque uniquement conçues en vue de la traduction en latin ou en grec, presque jamais en vue de l'exercice inverse? que la version soit toujours considérée avec défaveur, malgré toutes les assurances que l'on donne du contraire?

Peut-être pense-t-on que cette méconnaissance des vraies méthodes ne sévit que sur les langues mortes. Mais est-ce une moindre absurdité que d'appliquer la méthode propre à l'enseignement grammatical du latin purement et simplement aux langues vivantes (1)? C'est seulement dans les tout derniers temps que l'on s'est avisé d'un système conforme à la nature, qui consiste à étudier les langues vivantes à l'aide du langage dit « inconscient », de la pratique instinctive, sans appeler à son secours la langue des livres, langue qui n'a jamais vécu et se refuse à l'usage quotidien.

A propos d'une spécialité aussi importante au point de vue éducatif que l'histoire, un pédagogue en renom avançait dernièrement que l'écolier doit avoir, vis-à-vis de cette science, une attitude purement réceptive et passive, et que l'histoire n'a point de valeur effective, puisque la valeur d'un enseignement réside en première ligne dans l'effort personnel exigé de l'élève. Quelle

(1) Ici encore il importe de citer le texte des instructions françaises : « Bref, les langues vivantes devinrent les langues mortes. » D'une façon générale, on trouve représenté au § IV, « Enseignement des langues vivantes », le tableau d'une situation pareille à celle qui existait, et qui existe encore sur plus d'un point en Allemagne.

étrange conception de l'enseignement historique, si l'écolier ne doit réellement que « saisir les connaissances qu'on lui impose, absorber avec foi l'exposition des faits et les retenir fidèlement en sa mémoire » ! Et dans combien de cas la géographie n'est-elle pas autre chose, elle aussi, que l'étude machinale de noms propres, de faits matériels, de chiffres, en y joignant un peu de dessin pour la reproduction mécanique des cartes ?

On serait en droit de penser que l'enseignement des sciences de la nature se présente, lui du moins, sous un aspect passablement plus satisfaisant. Pour se rendre un compte exact de ce qui a été fait dans ce domaine en vue d'utiliser l'observation des faits comme explication de l'évolution de la nature considérée comme un tout, et de poser cette observation comme le but de l'enseignement, il suffit de parcourir les livres de classe, livres innombrables, écrits à un point de vue plus ou moins strictement systématique : on se convaincra sans peine que, même dans les sciences naturelles, l'enseignement d'après le livre emporte la balance. Que dire de la répartition arbitraire de l'enseignement de l'histoire naturelle, zoologie en hiver, botanique en été ? Comme si les plantes en hiver, les animaux en été, ne continuaient pas à vivre.

Vient enfin le dessin. Si l'on envisage le développement méthodique et continu de cet enseignement dans les écoles de Paris, par exemple, on ne peut que déplorer hautement de voir, dans l'enseignement allemand, appliquer des procédés aussi déraisonnables à plus d'un égard à une matière si importante pour l'éducation de la vie et du jugement, si capitale pour l'appréciation des objets qui frappent nos regards. Les délibérations de la conférence de décembre sont, sur ce point, fort instructives, et les plans d'études se sont conformés à l'opinion extraordinaire que le dessin doit être rayé de l'enseignement de la sexta (classe de huitième) et rendu facultatif en secunda et prima (division supérieure). Doit-on déduire de là cette conséquence, qui serait, en effet, inévitable, que désormais l'élève de sexta n'est plus autorisé à dessiner soit dans la classe de géographie, soit dans les leçons d'histoire naturelle, soit à propos de l'enseignement de l'histoire par les yeux ? Et le maître doit-il renoncer au meilleur moyen qu'il possède de s'assurer que ses élèves savent voir ?

Ce qui vient d'être dit doit suffire à prouver que nous ne sommes pas encore aussi merveilleusement avancés au point de vue didactique et méthodique que bien des gens veulent nous le faire croire. Assurément, si les parties séparées de la méthode

d'enseignement n'ont pas souvent été touchées, on n'a pas effleuré, ou à peine, la question urgente universellement, vu l'importance même des matières comprises dans notre plan d'études, celle dont la solution ne saurait être ajournée plus longtemps, savoir : Que peuvent faire les maîtres dans l'école par un travail coordonné ? Que doivent-ils faire pour relier entre elles les parties généralement isolées et sans lien entre elles du plan d'études? Comment peuvent-ils et doivent-ils par une aide réciproque réaliser l'unité des études, de telle sorte que celles-ci soient facilitées à l'écolier, et lui fournissent, par un groupement logique et solide, des sources d'excitation pour sa volonté ? Si ce problème, le plus capital qui se pose à nos établissements d'enseignement secondaire, doit être résolu, il ne pourra l'être que par une étude approfondie, éclairée à la lumière des principes, de la répartition des matières du programme, et particulièrement des matières proposées à la lecture. Le choix en a été décidé par des traditions autrefois inconscientes, en général, par des considérations toutes différentes de celles d'aujourd'hui; l'influence des siècles, le caprice, l'occasion y ont présidé. Aussi bien que ce problème urgent, des centaines de problèmes accessoires réclament encore leur solution.

Les nouveaux plans d'études ne pouvaient passer avec indifférence à côté de telles questions, et leur principal mérite est d'avoir partout essayé d'appeler l'attention sur la manière de les résoudre : en ce point ils dépassent tous ceux qui les ont précédés. Désormais tous les maîtres seront tenus de se familiariser avec les questions de méthode et de didactique ; et alors, ce sera une exception que l'attitude devenue d'ailleurs peu fréquente aujourd'hui, que l'on prenait vis-à-vis de la pédagogie et de la méthode : non seulement on n'en voulait pas entendre parler, mais on les dédaignait et l'on s'en méfiait. Une autre pierre d'achoppement sera encore écartée, et celle-là on s'y heurte encore souvent : on se persuade qu'un enseignement astreint aux règles de la méthode entrave la liberté du maître. La méthode véritable repose sur l'observation de la vie de l'âme humaine, et se façonne sur la nature de l'écolier et sur l'objet des études. Dans la limite de ces données, qui sont après tout fournies par la nature elle-même, l'individualité du maître demeure pleinement indépendante.

Dr H. SCHILLER,

Directeur du gymnase
et professeur à l'Université de Giessen.

(A suivre.)

LA LOI MILITAIRE

ET LA LICENCE EN DROIT

I

La loi du 15 juillet 1889 sur le recrutement de l'armée a proclamé l'égalité du service militaire pour tous, mais elle a dû souffrir plus d'une exception à son principe fondamental. Dans l'intérêt de la haute culture intellectuelle elle a réduit à un an le temps de présence sous les drapeaux pour les jeunes gens qui poursuivent, avec succès, certaines études supérieures. Elle s'est toujours montrée difficile sur les conditions de cette exemption, mais elle n'a usé envers nul enseignement des rigueurs déployées à l'égard des Facultés de droit. Dans l'ordre des lettres ou des sciences, la dispense est attachée au grade de licencié; des étudiants en droit la loi exige le grade de docteur. La licence en droit est le seul titre requis pour gage de capacité à l'entrée des carrières où l'on exige des connaissances juridiques (1). Les titres qui ouvrent l'accès des carrières civiles confèrent la dispense militaire s'ils sont délivrés par d'autres Facultés; ils ne la donnent pas s'ils émanent des Facultés de droit. Aux candidats qui se présentent à certains concours (Conseil d'État, diplomatie, consulats) on demande un titre qui constate leur culture intellectuelle et soit garant de leurs aptitudes; on leur laisse d'ailleurs le choix entre plusieurs diplômes déclarés par là même équivalents. En tête de la liste figure la licence en droit; c'est le seul qui ne puisse exonérer de deux ans de service.

La contradiction est flagrante et la situation ne saurait durer. Il est tout à fait illogique de déclarer insuffisante, pour l'exemption militaire, la culture dont on se contente pour l'admission aux fonctions les plus hautes, la magistrature, la diplomatie, le Conseil d'État, ou pour l'exercice des professions les plus délicates, telles que celle d'avocat. Le bon sens et la dignité des professions

(1) Le doctorat n'est exigé que des seuls candidats à l'agrégation des Facultés de droit.

en cause exigent que l'harmonie disparue soit rétablie. Il faut ou supprimer les effets et avantages attachés aujourd'hui à la licence en droit pour les attribuer seulement au doctorat ou, si l'on maintient à la licence ses effets civils, y joindre l'exemption militaire.

II

La première solution peut, au premier abord, paraître séduisante. Pourquoi ne pas exiger de tous ceux qui doivent posséder des connaissances juridiques le grade qui atteste de fortes études et dont personne ne discute la valeur? Pourquoi ne pas soumettre les étudiants en droit à la même condition que les étudiants en médecine? Pour ceux-ci le doctorat est obligatoire; ils sont astreints à des études prolongées et nul ne songe à en critiquer la longueur; les problèmes de la science du droit sont multiples et complexes; est-il excessif de demander à ceux qui les doivent connaître, de les approfondir durant une longue période d'années?

Ces raisons sont spécieuses; elles ne sont pas concluantes. Aucune comparaison ne doit être établie entre les études médicales et les études juridiques. Tous les jeunes gens qui fréquentent les Facultés de médecine se destinent à exercer la même profession; le grade de docteur est pour eux un grade professionnel beaucoup plus qu'un titre scientifique. On peut exiger d'eux des études fort longues pour deux motifs péremptoires; d'une part l'étendue des connaissances indispensables pour pratiquer l'art médical est considérable et ces connaissances supposent plusieurs années de travail; d'autre part, le profit de ces années de travail n'est jamais perdu pour l'étudiant qui s'y consacre; tous ses efforts concourent au but qu'il se propose; dès que ses études sont finies, son diplôme de docteur obtenu, il est maître d'exercer aussitôt la profession qu'il a choisie. Pour lui point de nouvelle préparation à subir, point de nouveau stage à accomplir.

Il en est tout autrement des étudiants en droit. Ceux-ci ne visent pas une carrière unique, la même pour tous; des voies diverses s'ouvrent devant eux; chacune d'elles exige des aptitudes et une préparation différentes; si toutes supposent un fonds commun de notions juridiques, chacune demande, en outre, des connaissances particulières et des études spéciales; il ne peut donc être question, dans les Facultés de droit, de conférer des grades ayant un caractère professionnel. Le titre de docteur a été jusqu'à présent un titre scientifique sérieux: on a pu lui conserver ce caractère et le maintenir à haut prix parce qu'il était un titre

facultatif, titre de luxe en quelque sorte, réservé aux jeunes gens que leurs goûts ou leurs loisirs décidaient à consacrer six années à l'étude de la science du droit. Le rendre obligatoire c'est nécessairement l'affaiblir, c'est lui faire perdre le caractère scientifique dont il était revêtu et qu'il devrait conserver. Il est impossible, en effet, d'exiger de tous les étudiants en droit une aussi longue série d'années consacrées sans partage aux travaux des Facultés. Ceux qui se destinent à la magistrature ou au barreau peuvent sans inconvénients s'astreindre à l'étude approfondie et minutieuse des difficultés juridiques; si le doctorat pour eux n'est pas indispensable, il n'est pas inutile; il peut d'ailleurs se concilier facilement avec la préparation professionnelle. Les jeunes gens qui visent les fonctions administratives n'ont, au contraire, nul besoin de pousser leurs études de droit aussi loin; pour beaucoup d'entre eux la limite d'âge du concours donnant entrée dans la carrière rend de sérieuses études de doctorat à peu près inconciliables avec les nécessités de la préparation spéciale. La base des études de doctorat est l'examen approfondi du droit romain et du droit civil français; on exige des candidats non point tant des vues d'ensemble que la connaissance des questions difficiles, techniques, sujettes à controverses. Pour les futurs diplomates ou inspecteurs des finances ces études sont dénuées d'intérêt; s'il leur est utile d'avoir des notions juridiques, c'est pour avoir des vues sur l'ensemble des institutions du droit et sur leur fonctionnement normal, non pour connaître les difficultés du droit civil ou les subtilités du droit romain.

Les jeunes gens qui se destinent aux offices ministériels ne sont pas tenus, pour devenir notaires ou avoués, de produire le diplôme de licencié en droit; mais en fait beaucoup le recherchent et la loi militaire aura pour effet certain de leur faire poursuivre un titre qui dispense de deux années de présence sous les drapeaux. Leurs fonctions sont délicates; elles exigent un long apprentissage, des connaissances juridiques précises et étendues; il est très clair que trois ans de caserne seraient, pour eux, une fort mauvaise préparation et que les officiers ministériels se recruteront parmi les jeunes gens n'ayant accompli qu'une année de service. Est-il bon de les contraindre au doctorat? Nullement, à notre avis; en règle générale ils n'auront pas le temps de le bien faire et ils seront trop excusables d'en négliger certaines parties sans intérêt pour eux. L'étude approfondie du droit romain ne leur est d'aucun profit; celle des controverses du droit français, si elle n'est pas inutile aux futurs avoués, n'a guère d'intérêt pour les aspirants au notariat.

En tout cas, la longueur du stage professionnel qu'ils doivent accomplir avant de traiter ne leur permet point de consacrer six années à des études purement théoriques.

Une dernière catégorie d'étudiants comprend ceux qui, sans visées professionnelles et sans goût prononcé pour la science juridique, venaient jusqu'ici demander aux Facultés de droit soit un complément d'instruction générale, soit des notions utiles pour la gestion de leurs intérêts. Clientèle souvent médiocre qui apprenait peu, sur les bancs de l'École, ce qu'elle y prétendait chercher, et n'y faisait parfois que déguiser, sous une apparence occupée, le désœuvrement de ses années de jeunesse. La loi militaire ne la fera pas disparaître; elle ajoutera un motif de plus — la recherche de l'exemption — aux raisons qui jusqu'ici la déterminaient. Il est certain qu'à son égard on a droit de se montrer exigeant; la dispense ne peut être pour elle que le prix d'une réelle valeur intellectuelle. Mais est-il nécessaire, pour constater cette distinction, de la contraindre au doctorat ? Ne vaut-il pas mieux s'en assurer auparavant et laisser à ceux qui en ont fait preuve plus de latitude pour développer leur esprit dans le sens le plus conforme à leurs goûts et sans préoccupation d'examens?

Imposer le doctorat aux étudiants que leurs visées professionnelles ou leur tournure d'esprit en détourne naturellement, c'est détruire pour une foule de jeunes gens la liberté des études supérieures, c'est faire fléchir le niveau des examens sous la pression du nombre amené, bon gré mal gré, à les affronter sans préparation suffisante. Il faudra bien admettre que les candidats aux fonctions administratives et les aspirants aux offices ministériels mènent de front leurs études de doctorat et leurs travaux professionnels; ils n'auraient pas le temps de s'y livrer successivement; on les verra alors, partagés entre des occupations trop lourdes, s'acquitter mal des unes et des autres, consacrer leurs journées à des stages au ministère des Affaires étrangères ou des Finances, chez le notaire ou chez l'avoué, passer leurs soirées à s'assimiler à la hâte le dernier manuel de droit romain et le plus récent précis de droit civil, puis rédiger à la hâte des thèses sans valeur afin d'arriver au diplôme avant le terme fatal de la vingt-sixième année.

Les examinateurs leur tiendront-ils rigueur? Ce serait, en vérité, bien dur. Éliminer dès le début de leurs études les candidats inintelligents ou ignorants, c'est chose juste et facile, mais rejeter, après plusieurs années d'efforts, des jeunes gens près du but, les condamner alors pour insuffisance intellectuelle à deux années de pénitence militaire, c'est une sentence trop grave pour

être prononcée, si toutes circonstances atténuantes ne font pas défaut. La loi militaire a commis, à notre avis, une erreur fâcheuse en tenant la question de la dispense en suspens durant plusieurs années après l'époque normale du service. S'il peut être désagréable de rester trois ans sous les drapeaux, de vingt à vingt-trois ans, cela, du moins, n'a rien de déshonorant. Si les facultés intellectuelles s'y développent moins que les forces physiques, cela ne rend point les jeunes gens impropres à se frayer ensuite un chemin dans la vie. Mais faire rentrer un jeune homme à la caserne à vingt-six ans pour cause d'échec à ses examens, c'est lui infliger une flétrissure qui en fait irrémédiablement un déclassé. Il est plus rude de se plier aux ennuis de caserne à vingt-six ans qu'à vingt ans, et revenir au quartier pour insuccès d'études expose fort à la dérision de la chambrée. Le jeune homme, réduit à ce sort, en aura l'âme ulcérée; l'irritation contre une déchéance, qu'il jugera toujours imméritée, le jettera parmi ces mécontents où l'armée du désordre recrute volontiers ses chefs. D'ailleurs pour lui, en dehors des déclamations de réunions publiques et de l'exploitation de la question sociale, quelle carrière pourrait s'ouvrir? Ce n'est pas après deux années de régiment qu'il pourra entrer dans une carrière juridique, alors qu'il aura oublié les notions jugées insuffisantes quand il prétendait les posséder, et comment pourrait-il se frayer une autre voie après avoir gaspillé ses années les plus fécondes dans des études stériles ?

Devant de telles conséquences, un jury d'examens reculera toujours; et l'on ne saurait lui en faire grief; il acceptera des candidats même médiocres; il ne rejettera que ceux à qui il aurait à reprocher une complète inintelligence ou une paresse indéniable, et ceux-là doivent être fixés sur le sort qui les attend dès leurs premières épreuves, bien avant l'âge où l'échec produit des conséquences irréparables. Pour ceux qui auront été admis à la licence, qui seront revenus du régiment et auront fait preuve de quelque travail au début de leur doctorat, on ne pourra se montrer rigoureux. Si on ne leur accorde pas par pitié un grade dont ils ne seront pas tout à fait dignes, on le leur donnera par crainte de grossir l'armée menaçante des déclassés.

En résumé, suppression de la liberté des études supérieures pour la plupart des étudiants en droit, gêne pour beaucoup dans la préparation professionnelle, abaissement certain du niveau du doctorat, tels sont les effets inévitables du caractère obligatoire attaché à ce titre. Plutôt que de réduire le doctorat à n'être

qu'une licence allongée, mieux vaut relever la licence actuelle de la déchéance qui pèse sur elle et conserver au doctorat son caractère facultatif et sa valeur scientifique.

III

La dispense de deux années de service militaire a été refusée aux licenciés en droit parce que la licence s'obtient trop facilement, parce qu'elle ne prouve ni le savoir ni le talent. Il y a sans doute de bons licenciés, mais ceux qui passent à la limite, avec simple majorité de boules rouges mêlées aux noires, s'ils ont fait preuve d'intelligence, ont généralement témoigné d'une profonde ignorance, et, s'ils ont fait preuve de quelque travail, ont témoigné d'une médiocre intelligence. Le législateur n'a pas voulu distinguer, parmi les licenciés; il les a tous — bons ou mauvais — enveloppés dans la même disgrâce. Il ne pourra manquer de les en relever le jour où il sera établi que la licence est un titre sérieux pour tous. Est-il impossible de lui donner ce caractère? Nullement, à notre avis; il suffit de vouloir le lui imprimer et de prendre quelques mesures dont le succès ne nous paraît pas douteux.

Vainement objectera-t-on la force d'habitudes invétérées et le courant d'indulgence qui entraîne les examinateurs à se faire, en quelque sorte, complices de la faiblesse des candidats. Il faudrait désespérer des études juridiques si cette indulgence n'avait d'autre motif qu'une pitié irrémédiable envers la médiocrité ou la paresse; mais telle n'est pas la raison de la facilité dont on use envers les licenciés. La cause en doit être cherchée, non dans le manque de fermeté des professeurs, mais dans un vice — parfaitement susceptible de disparaître — des programmes des Facultés.

Un des professeurs les plus éminents de la Faculté de Paris relevait et critiquait à juste titre, dans un remarquable article publié récemment, le caractère en quelque sorte provisoire de l'enseignement donné dans les années de licence (1). Il en indiquait très exactement la cause en observant qu'aucune transition n'est ménagée entre les études secondaires et l'examen approfondi des difficultés juridiques; il en faisait très judicieusement entrevoir le remède dans la consécration de la première année de droit à des enseignements d'ordre général, qui donneraient la clef

(1) M. Bufnoir, *La Réforme du doctorat en droit.* (*Revue internationale de l'Enseignement*, 15 juillet 1893.)

des problèmes à examiner plus tard. Ces idées méritent qu'on s'y arrête et qu'on les médite.

Avec les programmes actuels, l'étudiant de 1re et de 2e année est parfaitement excusable de mal comprendre les cours auxquels il est tenu d'assister. Il devrait avoir fini sa 3e année pour être en état de profiter de l'enseignement qu'on lui offre dans la 1re année. Le terrain juridique est fort accidenté : c'est un terrible enchevêtrement de hauteurs, de vallées et de ravins qui s'entre-croisent ou se bifurquent sans cesse. Au lieu de gravir du premier coup la ligne de faîte, de la parcourir d'un bout à l'autre afin de bien connaître la configuration du pays et de fixer des points de repère, on chemine dès le début dans les fonds; on explore chaque vallée qui s'ouvre, on s'arrête à chaque rocher qui se dresse au bord des routes; il faut longtemps avant d'avoir tout parcouru. Faute d'avoir pris des tours d'horizon, on ne s'est jamais bien rendu compte de l'aspect général de la contrée, ni de l'importance des points où l'on s'arrêtait. Lorsqu'on est arrivé au bout de la course, c'est à peine si l'on a quelque idée de l'ensemble et, si l'on veut bien connaître les régions visitées, tout est à recommencer.

L'étude à la loupe des textes et des minuties prévaut, actuellement, dès les débuts de l'enseignement; elle ne permet pas à l'étudiant de se rendre un compte exact du rôle des règles juridiques dans la vie sociale, de la manière dont se forment et se développent ces règles, des besoins auxquels elles répondent, des services qu'elles rendent. Le long défilé des controverses ne lui laisse guère d'autre impression que celle d'une série monotone de raisonnements abstraits sans lien direct avec les nécessités de la vie; les motifs exclusivement juridiques masquent et obscurcissent, à ses yeux, la raison profonde des lois et des coutumes. Habitué à ne voir la source du droit que dans la loi écrite, à n'en apprendre les règles que sous forme de commentaire de textes ou de combinaison de principes abstraits, il perd de vue les institutions, il n'en saisit pas le mécanisme, il n'en pénètre pas le jeu; il apprend des formules dont souvent le sens lui échappe; il est incapable d'appliquer aux choses concrètes les abstractions au milieu desquelles il se débat.

Avant d'étudier le droit dans ses détails, il faudrait en posséder les grandes lignes; avant d'aborder les problèmes secondaires, il faudrait connaître les grands problèmes que la science juridique, à toute époque, est chargée de résoudre; avant de s'occuper des difficultés et des controverses, il faudrait voir le droit dans ses applications usuelles et normales.

L'enseignement de la 1re année ne devrait comprendre que des cours d'ordre général. Le plus essentiel est à créer. Il serait consacré à l'esquisse générale des institutions du droit privé; il permettrait à l'étudiant de comprendre, dès le début, les matières enseignées et de donner à tout l'enseignement de licence un caractère définitif. Au lieu de jeter, dès l'abord, l'étudiant dans la nuit profonde des controverses dont il ne peut démêler l'intérêt, dans l'abstraction de règles dont la portée pratique lui échappe, on dresserait devant ses yeux le tableau des grandes questions qui, en tout temps, ont été la base et la raison d'être de la science juridique : organisation de la famille, organisation de la propriété, formation et exécution des contrats, règlement des conflits d'intérêt privé.

Ce tableau aurait pour les étudiants l'attrait de la réalité et de la vie et ce ne serait pas un médiocre avantage que de les intéresser à leurs études dès le début. Les institutions devraient être éclairées par l'histoire; en retraçant les vicissitudes du droit de famille, du droit de propriété, des modes de s'engager ou de régler les conflits, on rendrait sensibles et le caractère permanent d'institutions qui répondent aux besoins fondamentaux de toute société, et la variété des formes qu'elles ont revêtues en s'adaptant aux idées religieuses et morales, aux nécessités économiques de chaque époque. Une très large introduction historique ferait comprendre les intimes rapports qui unissent les règles de droit aux divers éléments de la vie sociale; elle préparerait l'intelligence des lois et coutumes qui régissent les sociétés modernes. Après cette esquisse historique des institutions, on en décrirait avec plus d'ampleur l'état actuel, on en montrerait la structure et le fonctionnement. On ne s'arrêterait pas aux questions incertaines et flottantes, aux controverses qui ne sont, somme toute, que les accidents de la science juridique; on s'attacherait seulement à donner une vue nette, précise, exacte du droit vivant. On ferait, naturellement, la part prépondérante aux règles qui dominent le droit français, mais on ne craindrait pas de mettre à contribution les législations étrangères afin de mettre en pleine lumière les solutions parfois plus complètes données ailleurs à des questions imparfaitement tranchées en France.

En ce qui concerne le droit de famille, on examinerait successivement comment se forme la famille : — règles relatives à la formation du mariage; — comment elle vit à l'état normal — droits et devoirs réciproques des époux, droits et devoirs à l'égard des enfants, liens de parenté, obligations qui en découlent; —

comment on essaie de remédier aux troubles qui brisent son existence normale; — séparation de corps ou divorce, tutelle, interdiction, conseil judiciaire, etc.; — comment se prouvent les principaux faits qui se rapportent au droit de famille; — preuves du mariage et de la filiation; — comment enfin la famille se perpétue en quelque sorte par la transmission des biens des parents aux enfants ; — étude du régime des successions *ab intestat* ou testamentaires.

L'étude du droit de propriété comporterait l'examen des formes, de la condition et du mode de preuve de la propriété, puis des modes de transmission et de leur preuve, enfin, des démembrements et de leurs conséquences. Au premier plan, devrait se placer la question des titres de propriété, des livres fonciers et de la publicité des droits réels, servitudes, hypothèques, etc. Là, surtout, il serait nécessaire de faire appel au droit comparé, de faire ressortir les traits essentiels des divers systèmes qui se partagent les législations modernes. Ce ne serait pas une tâche aisée, mais ce serait une tâche du plus haut intérêt que de présenter le tableau d'ensemble de notre régime foncier, de montrer comment fonctionne tant bien que mal en fait son mécanisme compliqué et vieilli, puis de le comparer aux régimes plus parfaits qui se sont fait jour à l'étranger, de dégager les avantages de ceux-ci et les traits qui pourraient en être adaptés au nôtre. Tandis qu'actuellement le régime de la propriété est étudié par fractions, à de longs intervalles, — les servitudes et l'usufruit en 1re année; — la transmission de la propriété en 2e année; — les hypothèques en 3e année, et la procédure d'ordre, pour un certain nombre d'étudiants, jamais; — on en donnerait un aperçu complet; on se garderait de s'arrêter à mi-chemin, d'isoler l'étude de l'hypothèque de celle des suites qu'elle comporte, mainlevée au cas de payement de la dette, procédure d'ordre (à grands traits) au cas d'insolvabilité du débiteur.

Les contrats et obligations retiendraient peu de temps; il ne s'agirait pas d'en faire une théorie complète ; on se bornerait à indiquer succinctement les sources des obligations, les conditions essentielles de la formation des contrats, leurs effets généraux et les particularités caractéristiques des plus usuels.

Il faudrait consacrer un peu plus de développements au règlement des conflits d'intérêts privés; on étudierait d'une façon sommaire, mais complète, tous les moyens légaux de contrainte; juridictions chargées de prononcer contre le débiteur qui nie sa dette, voies d'exécution contre le condamné récalcitrant, pro-

cédés de réalisation et de distribution des biens de l'insolvable.

Ce cours donnerait aux étudiants la clef des difficultés auxquelles ils se heurtent actuellement et contre lesquelles souvent ils échouent. Ils n'auraient plus de motif légitime qui les excuse de ne point comprendre l'enseignement des Facultés, et dès lors il serait facile de faire de la licence un titre sérieux, constatant une instruction solide et définitive.

Un enseignement rempli de larges vues sur les leçons du passé, sur les bienfaits ou les insuffisances du présent donnerait, en outre, aux esprits une ouverture que ne saurait produire l'étude exclusive des infiniment petits de la science du droit. Volontiers nous verrions modifier toute l'orientation de la licence. Au lieu qu'elle soit la première édition, toujours mal comprise, du doctorat, nous voudrions qu'elle devînt un ensemble d'études ayant leur caractère propre; au lieu que les programmes en soient composés comme si tous les licenciés devaient siéger à la Cour de cassation, nous voudrions les voir en harmonie avec les besoins intellectuels de tous les étudiants en droit. Ce qui est nécessaire pour la généralité des étudiants, nous le répétons, ce n'est point d'avoir épuisé les subtilités du droit, c'est d'avoir des idées nettes sur les rapports des institutions juridiques avec les besoins sociaux, de bien connaître le droit en action dans leur pays, de savoir comment s'appliquent et vivent, dans la vie pratique, les règles juridiques. Tout licencié devrait être en mesure de comprendre les grands problèmes législatifs et en mesure de gérer ses propres affaires. Aux docteurs serait réservée l'étude approfondie des détails et des difficultés.

Les trois années, jusqu'ici consacrées à la licence, suffiraient, croyons-nous, à donner l'ampleur voulue à l'enseignement dirigé dans le sens que nous indiquons. En 1re année, au cours fondamental sur les institutions du droit privé, se joindraient d'autres cours d'ordre général; l'économie politique y aurait sa place; le droit constitutionnel, le droit international public, le droit criminel envisagés dans leurs grandes lignes historiques, et, à grands traits, dans leurs formes et leurs applications actuelles, compléteraient un ensemble parfaitement intelligible pour les étudiants à leurs débuts. On pourrait répartir, sans peine, entre la 2e et la 3e année l'étude du droit civil français, de la procédure civile, du droit commercial, du droit administratif, du droit international privé et de la part qu'il conviendrait de faire au droit romain. L'intelligence de ces divers enseignements serait singulièrement facilitée par les larges ouvertures pratiquées en 1re année.

Elle serait pleinement assurée s'ils présentaient aussi le relief de tableaux empruntés à la vie réelle, mettant en saillie les traits essentiels de la pratique juridique, laissant dans l'ombre la grisaille des controverses. La part de celles-ci devrait être restreinte à l'étude de spécimens. L'objet de chaque cours serait de donner l'impression de ce qui est, de ce qui se passe dans les diverses manifestations de la vie juridique. Comment s'organise une tutelle, comment s'administre la fortune d'un pupille, comment se fait et quels effets produit un contrat de mariage, comment se règle une succession, comment s'engage et se conduit un procès, en un mot, les questions qui chaque jour sont résolues d'après des principes certains et des usages bien établis, voilà ce qui devrait, à notre sens, être la base et la substance de l'enseignement. Quant aux questions qui naissent accidentellement des imperfections, de l'insuffisance de la loi et de l'incertitude de la jurisprudence, il suffirait de montrer, par des exemples choisis, mais limités, de quelle manière elles se traitent et peuvent se résoudre. Il n'est point nécessaire aux licenciés d'en connaître un grand nombre; qu'ils acquièrent l'aptitude à les démêler, c'est tout ce qu'on est en droit d'exiger d'eux. Que, dans chaque cours, une partie restreinte des matières enseignées soit étudiée dans ses détails, ce sera assez pour leur montrer comment s'y prendre en présence des difficultés. En allégeant ainsi les cours du fardeau encombrant des arguments et des systèmes, on aurait tout le temps de traiter les matières nécessaires pour constituer un ensemble satisfaisant de connaissances juridiques.

On achèverait d'imprimer aux études le tour pratique qui peut s'allier avec profit aux notions scientifiques, en n'isolant plus l'étude des règles du droit civil de celles des règles fiscales qui modifient et altèrent souvent la portée des premières; le coût des frais de justice, les taxes d'enregistrement rendent parfois ruineux l'usage des mesures protectrices qu'offre le droit civil; il serait bon de mettre les étudiants en garde contre les surprises auxquelles expose l'ignorance des états de frais ou des taxes fiscales. Enfin, il serait bon de familiariser ceux d'entre eux qui n'auront point occasion de passer par une étude de notaire ou d'avoué avec les formules souvent obscures et la prose redondante des officiers ministériels; il serait utile à un licencié de savoir sinon faire, du moins comprendre un bail, un contrat de mariage, une liquidation de succession; ce pourrait être la matière d'exercices pratiques qui trouveraient leur place naturelle dans les conférences faites par les agrégés.

Les idées que nous venons d'émettre sur le changement d'orientation de la licence soulèveront sans doute bien des critiques. Nous avons cru devoir les exprimer, parce qu'elles nous paraissent mériter examen et parce qu'elles nous semblent susceptibles de faire produire à la réforme proposée le maximum d'effet utile. Nous n'y insistons toutefois pas davantage, parce qu'une modification dans le sens indiqué, si elle est, à notre avis, le meilleur, n'est cependant pas le seul moyen de faire de la licence un titre sérieux. La seule chose essentielle pour lui donner ce caractère est de rendre l'enseignement du droit pleinement intelligible dès la 1re année, et ce résultat peut être atteint, en tout état de cause, si la transition est ménagée entre les études secondaires et les dernières années de licence par un enseignement d'ordre général en 1re année, surtout par le cours consacré à l'esquisse des institutions du droit privé ; ce cours constitue pour nous la base indispensable de toute réforme.

Du moment où l'étudiant, mis à même de comprendre tout ce qu'il entendra, sera inexcusable de ne pas savoir, la condescendance des examinateurs, perdant toute raison d'être, disparaîtra sans peine. Il sera nécessaire, toutefois, d'avertir les étudiants qu'ils n'y sauraient plus compter ; il faudra leur rendre sensible la différence des temps et des mesures par un changement dans la forme des épreuves et dans la façon de les juger. Le préjugé qui veut que les études de droit n'exigent point de travail résisterait à une simple modification des méthodes d'enseignement ; il cédera devant une manifestation qui proclame nettement la difficulté des examens. Le niveau actuel de l'admission est évidemment trop bas ; les examinateurs disposent aujourd'hui de cinq expressions pour marquer la valeur des réponses : boules noire, rouge-noire, rouge, rouge-blanche, blanche. En fait, la rouge correspond à un examen suffisant ; ce qui est au-dessous, noire ou rouge-noire, traduit la nullité ou la médiocrité inacceptable ; cependant, un candidat est reçu avec une rouge et deux rouges-noires ou deux rouges et une noire, et l'insuffisance constatée même pour une des matières les plus essentielles de l'enseignement ne l'empêche point d'être admis s'il réunit pour l'ensemble des interrogations cette majorité de rouges si facile et si peu probante. La première mesure à prendre serait d'exiger pour l'admission toutes boules rouges ou moyenne équivalente ; encore y aurait-il lieu de refuser la compensation si la note insuffisante portait sur une épreuve fondamentale, celle du cours général sur les institutions du droit privé en 1re année, celles de

droit civil en 2e et 3e années. La seconde mesure consisterait à établir à la fin de chacune des années de licence une composition écrite sur la matière principale enseignée dans l'année. La composition écrite est un épouvantail pour les candidats; elle fait prendre au sérieux l'examen qui débute par cette épreuve redoutable; elle suppose une certaine solidité de connaissances, l'habitude de la réflexion, la mise en ordre des pensées et la correction du style. Une interrogation limitée à quelques minutes laisse plus de ressources aux candidats doués d'aplomb et de quelque facilité de parole; des notions assez vagues leur permettent parfois de donner le change; si l'étalage est brillant, les trous adroitement dissimulés peuvent n'être point remarqués. La composition écrite ne se prête point aux subterfuges; l'ignorance y étale les erreurs; les insuffisances de toutes sortes s'y révèlent de façon à ne pouvoir passer inaperçues; il faut, pour l'affronter avec succès, plus de travail, plus de savoir, et des qualités plus variées que n'en exigent les examens oraux. L'épreuve écrite aurait donc ce double avantage de convaincre les étudiants de la nécessité d'apprendre et de les forcer à savoir tenir une plume. Pour achever de décourager les incapables, on pourrait limiter le droit de se présenter plusieurs fois au premier examen et éliminer définitivement ceux qui échoueraient après une année recommencée. De la sorte, le triage des non-valeurs s'effectuerait après la première année de droit; les jeunes gens dénués d'aptitude ou résolus à ne faire aucun effort ne réussiraient pas à franchir le premier obstacle; on pourrait, sans scrupule, leur signifier qu'ils se fourvoient et nul ne les plaindrait d'aller, avec toutes les recrues de leur âge, passer trois années au régiment. Ceux qui auraient donné des gages de capacité et de travail dans leurs premières épreuves seraient en mesure de poursuivre avec profit leurs études. Allégée des hôtes qui la compromettent aujourd'hui, la licence en droit serait un titre probant, témoignage d'une culture étendue, d'aptitudes et de savoir réels; il n'y aurait plus d'inconvénients à maintenir les avantages qu'elle confère pour l'admission aux carrières, et le législateur n'aurait plus aucune raison de lui refuser l'immunité militaire qu'il attache à la licence ès lettres et à la licence ès sciences.

Charles DUPUIS,
Docteur en droit,

SUR LA NÉCESSITÉ
D'UN
ENSEIGNEMENT NATIONAL EN RUSSIE

QUEL EST LE MEILLEUR MODE D'ENSEIGNEMENT NATIONAL?

MÉMOIRE INÉDIT DU COMTE D'ANTRAIGUES

PUBLIÉ PAR M. LÉONCE PINGAUD (1)

Qu'est-ce qui constitue l'éducation nationale dans quelque pays que ce soit et quelle que soit la forme du gouvernement? C'est *l'unité de vues, l'unité de principes, l'unité de moyens.*

L'unité de vues fixe ce que l'on veut; l'unité de principes assure les raisons qui forment les motifs de la volonté; l'unité de moyens dirige la marche générale au but que l'on doit atteindre, et c'est le premier des moyens d'y arriver.

C'est au souverain à décider ce qu'il veut, c'est à lui et à ses ministres à le recueillir et à l'environner des motifs qui doivent rendre sa volonté immuable. Ces motifs deviennent les principes du gouvernement et la loi de l'État; mais pour les moyens à employer pour arriver au but, ils dépendent d'une foule de convenances générales et locales. C'est à tous ceux à qui le ciel accorda quelques talents à offrir à cet égard leurs lumières et les plans qu'ils ont conçus, car le souverain a rempli sa tâche en décidant des deux premiers éléments qui constituent l'éducation nationale. Personne ne peut le suppléer en cela: mais pour le troisième, ce doit être l'œuvre de ses sujets et de ceux qu'il appelle à l'honneur d'être utiles à sa nation.

Ces principes s'appliquent à tous les gouvernements; ils sont de tous les temps, et, dans l'antiquité, jamais ils ne furent méconnus. L'histoire nous apprend quelle fut l'éducation de Sparte, et Xénophon ne nous a rien laissé ignorer de celle des Perses. Sparte était un État libre, la Perse une monarchie absolue; cepen-

(1) Voir le numéro du 15 novembre.

dant nous voyons l'instruction nationale avoir chez l'un et l'autre peuple cette unité de vues, de principes et de moyens qui lui imprégnait le caractère d'une éducation nationale. C'est que les anciens avaient la plus grande attention de savoir ce qu'ils voulaient, et comme ils fondaient leur volonté sur des principes, on ne voyait pas dans leurs institutions cette fluctuation de sentiments qui réunit dans le même objet des vues contradictoires, et qui forme essentiellement le caractère de quelques gouvernements modernes, où l'on ne sait pas mieux ce que l'on veut que ce que l'on peut. C'est par suite de cette indécision de principes qu'il n'existe plus d'unité de vues, et c'est ainsi que l'on veut des sentiments républicains dans une monarchie absolue et une soumission passive dans une république.

Croit-on qu'alors même que l'imprimerie eût existé dans l'antiquité, on eût présenté à l'admiration publique des Grecs ces anciens et fidèles sujets des rois de Perse qui savaient les servir, souffrir sans murmurer leurs injustices, endurer les affronts, revenir auprès d'eux, tout oublier, les servir encore, et mourir pour eux? Non, c'étaient là des vertus monarchiques que n'aurait pu concevoir un Athénien ou un Spartiate; et de même croit-on qu'on eût appris à Persépolis à honorer la mémoire d'Harmodius ou de Thrasybule?

Mais on m'objectera que néanmoins, comme il est vrai que le plus injuste de tous les gouvernements dans les actes de son autorité est le gouvernement populaire, il est prouvé par l'histoire que les plus fameux des Grecs et des Romains eurent beaucoup à souffrir, et qu'ils surent souffrir et pardonner. Oui, mais ce fut en vertu de principes tout différents.

Sans doute, à mesure que l'éducation s'élève, les sujets qui reçoivent plus de connaissances doivent apprendre l'histoire de tous les pays et de tous les gouvernements; oui, mais ils ne doivent l'apprendre qu'après avoir éminemment reçu dès leur enfance les principes de leur patrie et se les être pour ainsi dire incorporés; et pour la très grande partie de la nation, qui doit s'occuper moins de ces connaissances plus élevées, elle est destinée à les ignorer, et le peut sans danger. Quelle utilité y a-t-il qu'elle sache ce qui se faisait à Rome, et les débats des tribuns contre le Sénat, pourvu qu'elle soit élevée dans les principes du gouvernement sous lequel elle doit vivre, et que son amour et sa fidélité doivent soutenir, défendre et perpétuer?

C'est donc l'unité de vues qui rend essentiellement l'éducation nationale, c'est elle qui fait qu'en Russie l'éducation forme es-

sentiellement des Russes et non de ces modernes cosmopolites qui, pour appartenir à l'univers, n'appartiennent à personne, et n'ont ni patrie à chérir, ni talents pour l'éclairer, ni courage pour la défendre. Mais si, séduits par les paradoxes modernes et par l'éclat même des histoires anciennes, on veut trouver dans des Russes des Grecs, des Romains, des Français, des Anglais, on n'obtiendra aucun autre résultat que de former une nation qui ne sera rien, puisqu'elle aura perdu le caractère national, et qui par conséquent sera inférieure à toutes les autres, car on est toujours inférieur à l'original dont on cherche à être servilement la copie. Qu'on lise les anciennes histoires, on verra que chaque peuple y a conservé, sous la plume même des historiens étrangers, un caractère, une physionomie qui lui est propre, et qui fait qu'un homme érudit et ayant le sens droit pourra, dans presque toutes les circonstances, prédire ce qu'aura fait tel ou tel peuple. Il est rare qu'on puisse obtenir le même résultat des historiens modernes, parce que l'on n'a eu aucune attention de conserver le caractère national, et d'en faire le but de l'éducation. Mais lorsqu'un peuple encore neuf, au milieu de la vieille Europe et de ses peuples corrompus et sans caractère, a le bonheur d'avoir un caractère à lui, un caractère excellent pour son gouvernement, un caractère qui le rend propre à tout, un caractère tel que, s'il ne devient pas le premier peuple de l'Europe dans un siècle, ce sera uniquement la faute de ses souverains, faut-il, par une éducation irréfléchie, effacer ce caractère sans lui en substituer aucun ? car on peut effacer, oblitérer le caractère d'une nation, mais on ne peut réparer cette perte. On annule son pays par ces moyens, mais on ne peut lui rien donner en échange de ce qu'on lui a ravi.

Ce sont donc des Russes qu'il faut à la Russie, et, pour former des Russes, il faut leur conserver leur caractère national, et leur donner une éducation nationale qui n'ait que cela pour objet.

Voilà ce qui forme l'unité de vues.

L'unité de principes résulte de la connaissance parfaite du gouvernement d'un pays : or personne ne doit mieux connaître que le souverain les principes en vertu desquels il est roi, en vertu desquels il agit et conserve sa puissance ; il peut, lorsqu'il a reçu une âme magnanime, vouloir plus de bien à son peuple que ce peuple n'en désire lui-même. Mais combien de princes furent égarés par de pareils élans ! Le cœur est ardent, mais c'est la tête qui doit agir : sans cela on s'égare dans l'exécution et on fait beaucoup de mal, car le bonheur d'une nation ne se trouve pas

dans le résultat de raisonnements abstraits qui placent son bonheur dans telle ou telle position. Le bonheur d'une nation consiste dans la suite et la continuité des actions qui résultent de l'habitude que lui a donnée son caractère national, de telle sorte que le plus malheureux des peuples serait celui où l'on forcerait une nation à trouver son bonheur dans un état de choses qui fait le bonheur d'un peuple tout à fait différent par son caractère.

Ainsi le vrai moyen d'assurer le bonheur d'un peuple est de lui laisser les institutions qui l'ont fait tel qu'il est et sous lesquelles il veut vivre et mourir. Si donc l'autorité est établie au milieu d'une nation depuis des siècles, il faut la lui laisser, éclairer ceux qui doivent gouverner, mais donner une éducation nationale dont les principes soient conformes à l'existence de l'autorité absolue et qui rende enfin le peuple propre à son gouvernement.

Je connais tous les dangers des gouvernements absolus; mais si le gouvernement doit par lui-même établir tous les moyens qu'il juge convenables pour éclairer sa puissance, il n'en doit pas abandonner le principe, puisque ce principe a formé le caractère national, et, dans ceux qu'il adopte pour l'éducation, il doit, en vertu des principes qui lui ont donné l'unité de vues, vouloir que l'éducation nationale forme sa nation à ces mêmes principes qui constituent l'état de sa nation.

J'en dirais autant à un État républicain; j'en dirais autant à un État mixte tel que l'Angleterre, et alors on trouverait que j'ai raison de ne vouloir pas qu'on élève un Anglais dans les principes de confiance et de soumission que je veux qu'on inspire à un Russe. Pourquoi cela? C'est qu'en ce siècle, la pente des esprits est plus ou moins révolutionnaire et que l'on aime d'autres formes de gouvernement que celle qui par sa nature ouvre la porte à des révolutions plus ou moins promptes et où l'esprit turbulent, discuteur de ce siècle peut influer d'une manière ou d'une autre. Mais un souverain peut-il se laisser influencer par cet esprit novateur et vouloir dénaturer par l'éducation un peuple excellent, formé sous un gouvernement absolu qu'il aime, qui y a placé sa confiance, et cela au risque de ne lui donner, à la place de cette confiance qu'il perdra, qu'un caractère vague d'inquiétudes, une volonté sans bornes pour les changements, sans moyens de les opérer, sans puissance pour les soutenir, car on ne soutient que ce que l'on aime naturellement, et la nature d'un peuple est le caractère national que lui donne l'habitude et l'antiquité de ses institutions.

Ainsi le but de l'éducation en Russie, qui constitue l'unité de vues, doit être de former des Russes, et le principe qui a donné ce but est de les former à aimer l'autorité absolue, à la servir et à placer en elle toute leur gloire et toute leur confiance. Ces deux premiers éléments de l'éducation nationale dépendent entièrement du souverain. C'est toujours sa faute si l'on s'en éloigne; il ne règne que pour les connaître, les maintenir et y ramener.

Ainsi les deux premiers éléments de l'éducation nationale en Russie sont que l'Empereur décide irrévocablement ce qu'il veut et pourquoi il veut.

Le troisième élément, qui consistera dans la réunion des moyens de parvenir à réaliser les deux premiers, se trouve pour ainsi dire hors de la main du souverain, car il a besoin d'assistance pour l'exécution de ses plans, tandis qu'il n'a besoin que de lui-même pour les concevoir et les fixer, avec cette volonté ferme qui aperçoit les obstacles sans les craindre et qui les combat sans violence, mais avec cette supériorité qu'inspire la vraie force réunie à la vraie volonté, lorsqu'on a l'honneur d'être Empereur des Russes.

A présent occupons-nous des moyens de parvenir au complément de l'éducation nationale et supposons qu'elle a reçu préalablement de l'Empereur les deux premiers éléments : l'unité de vues et l'unité de principes. Il nous reste à discuter les meilleurs moyens d'exécution : c'est ce dont je vais m'occuper uniquement.

Il faut pour obtenir l'unité d'exécution le concours de plusieurs volontés dirigées par la volonté d'un seul, recevant de lui la désignation du but où ils doivent atteindre et l'impulsion pour y parvenir; ceci suppose l'unité de principes qui garantit l'unité des résultats, surtout en fait d'enseignement.

Cette unité dans les moyens d'exécution est tellement nécessaire que dans les républiques même, où la volonté nationale se forme de la réunion en majorité des volontés individuelles, on est toujours forcé de confier l'exécution à un seul, parce que c'est l'unique moyen de réunir à la fois permanence dans les vues et célérité dans l'action. Cette vérité reçoit une nouvelle force dans les monarchies où la volonté d'un seul est toujours l'expression de la volonté générale; c'est là qu'il faut que tous les moyens d'exécution, l'inspection journalière de ces moyens, toutes les branches enfin qui forment l'action et le mouvement partent d'un centre, y reviennent sans cesse, pour y recevoir l'activité, la suspension, la répression et, s'il le faut, un accroissement de force; il faut que ce centre soit le fanal d'où l'on reçoit la lumière

et où l'on trouve réunis instruction, récompense, dignité et châtiment. Plus l'Empire est étendu, plus la réunion des rayons à un centre est de nécessité. Plus l'autorité est absolue, plus il importe qu'elle soit éclairée et qu'elle ne puisse être égarée, et par conséquent plus il importe de placer le centre des rayons sous ses regards. Il y a plus : dans un pareil gouvernement tous les établissements nationaux doivent être conformes au principe du gouvernement. Tout doit s'y exécuter d'une manière uniforme, et si cet Empire est immense, existe-t-il un autre moyen de suppléer à la faiblesse des formes humaines qu'en rapportant tout à un centre commun et unique d'où part l'action, et où tout revient, sans lequel rien n'existe qui dirige, observe, encourage, réforme?

Ce centre est l'œil, il est l'âme de l'établissement national, et il faut que personne ne doute qu'il ne le soit et qu'en conséquence on sente sans cesse son action et le besoin de son existence pour sa sûreté, sa dignité et son existence personnelle; de telle sorte que l'intérêt individuel se confonde avec celui du corps auquel on est agrégé. Voilà le véritable esprit de corps, que l'on n'a tant blâmé dans nos temps modernes que parce qu'un pareil esprit est la défense nationale et invincible de tous les États contre les destructions et les innovations.

Pour que l'enseignement soit national, il faut que la moindre école de village tienne au même système qui embrasse les instructions académiques les plus relevées; il faut que le chef de la dernière des écoles normales appartienne à ce centre où se réunissent l'enseignement des plus hautes sciences dans tous les genres. Il s'ensuit qu'il faut qu'il n'y ait qu'un centre, que ce centre soit une Université de plein exercice réunissant dans son sein les quatre Facultés qui composent l'existence des Universités en Europe. Il faut que cette Université soit placée sous les yeux mêmes du souverain, pour en être sans cesse inspectée, honorée et que chacun de ses actes paraisse une émanation de la volonté souveraine, que sa position la met à même de connaître et de consulter à chaque instant.

Déjà j'entends les clameurs des esprits superficiels et les cris des novateurs. Quoi! une seule Université dans un Empire tel que la Russie? Oui, sans doute, leur répondrai-je, et plus vous me prouverez que cet Empire est immense, plus vous ajouterez à la force de mes raisons. On peut naître l'héritier du trône du monde, sans pour cela recevoir plus de facultés que l'homme ordinaire, et quelquefois en en recevant beaucoup moins. Dans tous les cas, existe-t-il un autre moyen de suppléer à une telle

faiblesse, comparée à une si énorme puissance et à de si effrayants devoirs, qu'en généralisant toutes ses idées, en suppléant par l'unité des moyens à la difficulté d'une action qui doit produire son effet à des distances aussi éloignées? C'est dans un pareil gouvernement que rien ne doit être compliqué, et c'est là que le souverain, n'étant pas un Dieu et ne pouvant être partout, n'a de moyens cependant d'être présent en tous lieux qu'en s'environnant de tous les premiers moteurs de l'impulsion générale et n'en plaçant aucun hors de la portée de ses regards. Dans un petit État l'œil de la puissance qui régit embrasse tout; c'est là où plusieurs établissements tendant au même but peuvent être indépendants les uns des autres, parce que leur existence physique les soumet à l'inspection continuelle du souverain; mais, à mesure que l'État s'étend, cette inspection cesse d'être possible et lorsque l'État est immense, quel autre moyen de suppléer à l'insuffisance d'inspection que par la dépendance de tous à un centre placé sous le regard du souverain et dirigeant tout d'après ses vues? Ainsi, c'est parce que l'Empire de Russie est immense, qu'il ne doit exister qu'une seule Université de plein exercice, réunissant dans son sein les quatre Facultés comprenant toutes les branches des sciences humaines, dont l'analogie forme la dépendance de telle ou telle des quatre Facultés.

Je dis plus, je n'ai jamais conçu, après le plus profond examen, la nécessité de deux Universités dans un État et je n'en ai jamais vu où il en existât plusieurs indépendantes, sans qu'il en résultât de grands inconvénients. La confusion seule produit ici la contradiction qu'on oppose à de pareilles idées. On se persuade que dès qu'il n'y a qu'une Université, il n'y a plus qu'une école complète d'enseignement, et dès lors il est facile de concevoir qu'il y a quelque inconvénient en effet à exiger que, du fond des provinces asiatiques, on puisse envoyer ses enfants à l'Université de Moscou. Mais l'Université dans un État est moins une école publique que le dépôt immense des vrais principes de l'enseignement national et des vraies méthodes adoptées pour l'instruction publique dans tous les genres de science dont s'occupent les hommes. L'Université ne réunit les quatre Facultés, qui embrassent si aisément toutes les sciences humaines, que pour devenir le centre réel de tous les genres d'enseignement. C'est là, et là seulement, que l'on doit trouver réunis les vrais principes en tout genre; c'est là que repose, comme dans un vrai sanctuaire, ce qu'il est inutile peut-être de publier sans cesse : l'unité de vues et l'unité de principes, ces deux actes si précieux de la

volonté souveraine, sans lesquels tout établissement de ce genre est toujours dangereux et peut à la longue opérer la destruction de l'État.

C'est pour le soutien de ces deux actes du gouvernement qu'il faut placer près de lui une Université de plein exercice, et c'est pour leur maintien qu'il faut qu'il n'en existe qu'une seule dans tout l'Empire de Russie. Sans doute, il faut que cette Université ait des écoles dans toutes les Facultés, où l'enseignement soit public et journalier. Il le faut parce qu'elle doit réunir l'exécution au principe et pratiquer la première, sous les yeux du souverain, ce qu'elle est chargée de faire observer dans tous les établissements enseignants qui sont sous sa dépendance. On prescrit mal aux autres en ce genre ce que l'on n'exécute pas soi-même et d'ailleurs l'esprit humain s'attache fortement à ce qu'il a exécuté.

Ainsi, tous les genres d'intérêt réunis imposent à l'Université le devoir d'ouvrir ses écoles dans toutes les Facultés et de choisir pour y professer tous les genres de talents qui méritent par leur éclat de fixer l'opinion publique et dont la réunion formera la célébrité de l'Université elle-même. Cette célébrité lui est aussi d'une nécessité absolue. Les ukases donnent des richesses, des dignités, des honneurs, mais ils ne donnent pas des talents et ce sont les talents qui font les vrais honneurs d'une Université, dont l'existence sans célébrité n'est autre chose que le droit de prononcer sans qu'on ait de confiance en ses décisions. Il faut cette célébrité à une Université parce qu'elle n'est pas seulement corps enseignant, mais elle doit être corps doctrinal et le régulateur de toutes ces sortes d'enseignements publics dans tout l'Empire, le tribunal où pour le fait de doctrine et de méthode ressortent tous les collèges de l'Empire et toutes les écoles normales établies dans l'État. Bref l'Université de Russie reçoit la vie du souverain; mais, en son nom, elle la communique à toutes les branches de l'enseignement national, dont elle est la tête et le cœur; tout marche par elle et ne peut exister sans elle.

Voilà sous quel aspect j'envisage une Université dans la Russie et, sous ce rapport, je soutiens qu'il n'en faut qu'une seule; je soutiens que deux ne peuvent exister sans se nuire et nuire à l'État; je soutiens que s'il en existait deux, l'une fût-elle à Pétersbourg et l'autre à Tobolsk, leur existence simultanée serait nuisible à l'État, car celle de Pétersbourg conservera l'unité de principes et de vues, mais quel moyen humain peut assurer le même avantage à Tobolsk? et dès lors n'est-il pas clair qu'il n'y a plus unité

de principes et de vues? Or, si ces deux principes ne sont pas fondamentaux, je le répète, l'ignorance totale, absolue est mille fois préférable à toutes les sortes d'enseignements pour la conservation de l'État.

Mais ce principe admis, quels moyens doit-on employer pour faire de cette source descendre l'enseignement jusqu'au dernier sujet en état d'en recevoir un quelconque, de manière que tout enseignement parte de l'Université et que tout ce qui s'en occupe dépende d'elle? L'enseignement que l'on doit à la nation russe ne doit pas être le même pour tous; c'est-à-dire chaque partie de l'enseignement ne doit être qu'une conséquence de l'unité de vues et de principes; mais il ne doit pas être aussi étendu pour tous les sujets de l'Empire. Cette vérité saute aux yeux, car tous les Russes ne doivent pas devenir des théologiens, des jurisconsultes, des médecins ou des orateurs, mais il n'est pas impossible que les premières connaissances humaines, celles qui forment les besoins de la société, la *faculté de lire, d'écrire, de chiffrer* ne deviennent populaires et la connaissance de la religion est de nécessité pour tous sans exception.

Ainsi le principe à résoudre est celui-ci : Comment, en adoptant une seule Université, de plein exercice, comme centre unique et directeur suprême de l'enseignement national, établir les divers modes d'enseignement dans l'Empire, de manière que l'on trouve à sa portée les écoles qui forment des théologiens, des magistrats, des physiciens et des gens de lettres et que le peuple des campagnes trouve immédiatement sous sa main les écoles normales où il recevra des sciences humaines ce qui est immédiatement utile à son intérêt et à son bonheur? Ce problème n'offre aucune difficulté dans sa résolution, mais il exige de grandes connaissances locales dans l'application à l'État de la Russie.

Privés de ces connaissances, n'établissons que des vérités générales. Le motif qui nécessite l'existence d'une Université qui réunisse dans son sein les quatre Facultés, c'est le besoin d'un centre placé sous les yeux du souverain qui connaisse son but, qui conserve l'unité de principes qui rend l'enseignement national et il est nécessaire que l'enseignement de chaque science soit une conséquence de cette unité de vues et de principes. Mais un pareil établissement n'est nécessaire que parce qu'il est seul de son espèce, et que c'est l'unique moyen d'arriver au but proposé, ce que l'on obtient par son autorité sur tous les autres genres d'instruction publique. Il dérive de ce principe que, ail-

leurs que là où est placée l'Université, il ne doit exister que des écoles et des collèges.

J'ai appelé école les établissements où l'on s'occupe d'une science spéciale, unique et de tous les accessoires qui s'attachent à cette science, et collège l'établissement où la jeunesse apprend les beaux-arts, c'est-à-dire les langues savantes, les langues modernes, l'histoire, la littérature et toutes les parties de l'art de la parole, de l'art d'écrire et la philosophie.

L'Université doit donc établir des collèges et peut-être en faut-il un dans chaque gouvernement. Ce que l'on y apprend est ce que tous les hommes qui sortent de la classe commune doivent savoir plus ou moins, suivant leur aptitude, et ce que les hommes qui doivent leur être supérieurs ne peuvent jamais se dispenser de savoir. Ainsi l'établissement de collèges dépendant de cette Faculté de l'Université appelée *des arts* doit être celui qui soit le plus multiplié dans les capitales des gouvernements, car pour se livrer aux instructions qu'on y reçoit, il faut avoir quelque moyen de fortune et des loisirs, ce que n'a pas le peuple des villages; et si dans les villages il se rencontre des individus qui jouissent de ces avantages, il est tout simple qu'ils aillent chercher les collèges où ils sont établis. Ces collèges doivent être formés par l'Université et en être une dépendance. L'Université doit y choisir les professeurs, les examiner, les guider, les censurer, les avancer ou les punir; ils doivent être ses affiliés, n'avoir de moyens de s'élever que par elle et ne s'acquitter du devoir de professer que comme un moyen de mériter par ce travail des récompenses et des avancements dont l'Université doit être le seul juge et le dispensateur, c'est-à-dire qu'elle seule peut décider à leur égard la volonté souveraine. L'Université doit les inspecter, juger seule s'ils s'écartent de l'unité de vues et de principes reçus par l'Université. Voilà ce qui la rend juge de la doctrine. Elle doit juger s'ils suivent dans l'enseignement les modes prescrits par l'Université, voilà ce qui la rend juge de la méthode; et ces deux objets réunis rendent l'Université le suprême régulateur de l'enseignement national.

On s'attend bien sans doute que je n'entrerai pas dans les détails nécessaires sur le meilleur mode pour l'établissement des collèges; je les ai tous réunis depuis longtemps pour ma satisfaction et mon instruction, mais ce serait étrangement abuser de la patience d'un empereur de l'environner de ces détails minutieux et pourtant indispensables, mais qu'on est à temps de développer lorsque les principes généraux ont reçu sa sanction. D'ailleurs leur série est du ressort des maîtres de l'art; c'est à eux à exami-

ner leur valeur, à la discuter avant de présenter leur plan au jugement du souverain; mais il est pourtant un objet que je dois lui soumettre.

Les collèges établis dans les gouvernements doivent-ils réunir le pensionnat à l'institution des classes où tous les sujets qui s'y présentent ont le droit d'assister à la leçon des professeurs?

On appelle pensionnat cette espèce d'établissement qui destine une partie du collège à recevoir, loger et nourrir ceux que les parents y placent en payant une pension. Les pensionnaires suivent les classes établies pour l'instruction de tous, sont soumis à une discipline intérieure établie pour le pensionnat, reçoivent, outre les leçons du professeur, des instructions explicatives des leçons qu'ils ont reçues ou préparatoires à celles qu'ils vont recevoir; et ceux qui les leur donnent sont ces jeunes gens destinés à professer un jour eux-mêmes, qui s'y préparent par ces leçons privées et qu'on appelle les *répétiteurs*.

On a fait sentir avec énergie, et souvent avec vérité, les inconvénients du pensionnat pour les mœurs des élèves. Mais on en a fait aussi ressortir les avantages avec une telle supériorité de raison que les assertions de ces derniers sont restées sans réponse. Nul doute qu'il n'y ait eu du danger pour les mœurs dans des pensionnats mal surveillés, mais c'est la faute des maîtres, car partout où se trouve d'une part la puissance et de l'autre la soumission absolue, tous les inconvénients d'un pareil établissement sont les délits des maîtres. Quant aux avantages, ils sont incalculables surtout dans les pays où il existe un caractère national que l'on veut conserver. Les pensionnats, dit-on, ne sont pas à la portée des classes indigentes, de la bourgeoisie, et c'est là précisément le premier de leurs avantages et il faut soigneusement veiller à ce qu'ils soient toujours hors de leur portée et ne deviennent accessibles que pour les classes les plus aisées de la société.

Voici mes raisons : La plus importante affaire de toute éducation nationale est (nous l'avons prouvé) de conserver, de fortifier, de rendre indestructible le caractère national. A présent examinons quelles sont les classes qui conservent le plus longtemps l'empreinte du caractère national. On ne disconviendra pas que ce sont les classes du peuple et des bourgeois qui, sans être riches, sont cependant assez aisées pour n'être pas inquiètes de leur moyen d'existence. C'est dans ces classes qui forment heureusement les trois quarts d'une nation que réside vraiment le caractère national. Ce caractère, résultat du local où l'on est

né, du gouvernement, de la religion, des habitudes traditionnelles de la famille, se conserve dans ces classes alors que les premières en ont perdu jusqu'au souvenir. La meilleure école pour le perpétuer se trouve donc dans le sein de ces familles; il y devient l'instruction de tous les moments, l'habitude de la vie, une partie intégrante du bonheur des individus. Quelle instruction peut suppléer à celle-là pour le maintien du caractère national? Aucune assurément. C'est pour ces classes heureuses et paisibles qu'il est de l'intérêt de l'État qu'elles puissent atteindre au prix imposé dans le pensionnat, afin que les enfants soient forcés de rester dans le sein de leurs familles et de s'y élever à être de vrais Russes. Il ne s'agit plus que d'en faire des Russes instruits autant que cela peut leur être bon et utile à l'État, et c'est ce qu'opèrent les collèges, où les classes ouvertes à tous présentent les mêmes instructions à tous avec la différence qu'au sortir de la classe le pensionnaire reste au pensionnat et l'externe dans le sein de sa famille.

Mais, pour les classes élevées, les grands seigneurs, les négociants opulents, tous ceux enfin qui vivent d'ambition et pour l'ambition, il faut établir les pensionnats parce que le plus grand service à rendre à leurs enfants c'est de les séparer de leurs familles. Tous ces gens-là n'ont plus de caractère national; ils n'en conservent pas même la réminiscence; ils se ressemblent tous d'un bout de l'Europe à l'autre, à quelques nuances près, et ce qu'il y a de pire, c'est que par tous les pays, en perdant le caractère de leur nation, ils ont souvent conservé des vices nationaux et les ont renforcés par l'habitude et par l'exercice. C'est ce que j'ai observé dans mes voyages en Europe, à commencer par la France. Dans les parties d'Asie et d'Afrique que j'ai parcourues, la différence est si extrême qu'elle ne peut servir à aucun objet de comparaison parce que, dans ces pays, tout est conservé en fait de caractère par la seule force d'une habitude que rien ne peut détruire. Mais, en Europe, tout ce qui compose la classe opulente de la société se ressemble de caractère parce qu'elle s'occupe à peu près partout des mêmes objets, conçoit les mêmes désirs et les satisfait par les mêmes moyens. Les voyages achèvent d'effacer les dernières empreintes du caractère national, sans y rien substituer, car ceux que la plupart des gens de cette classe fréquentent dans leurs voyages, n'ayant eux-mêmes aucun caractère, ne peuvent leur communiquer ce qu'ils ont eux-mêmes perdu. Revenus dans leur patrie, l'ambition, les intrigues, les disgrâces, les regrets, les vengeances, les nouvelles espérances et l'agitation continuelle, alimentée par de pareils sentiments, usent leur vie.

« La cour de tous les rois se ressemble, les courtisans sont tous d'un même pays », disait Montesquieu (1), et il avait raison, car les rois étant des hommes plus ou moins énergiques, plus ou moins faibles, les moyens de flatter les premiers et de tromper les autres sont partout les mêmes. Il est facile de prévoir quelle éducation reçoit l'enfance dans de pareilles familles, toutes occupées d'objets qu'il faut éloigner des regards de la jeunesse, car faut-il l'accoutumer au spectacle des passions violentes avant l'âge même où elle peut connaître leur existence? Comme on ne peut donner que ce que l'on a, peut-on exiger que de pareilles familles donnent à leurs enfants un caractère national qu'elles n'ont pas? Elles leur donneront celui qu'elles ont adopté, avec lequel elles se sont identifiées, l'ambition sans mesure, l'intrigue sans relâche, la possibilité d'étouffer la vérité dans son cœur et de n'exprimer par sa figure que les sentiments que l'on veut, pour son intérêt personnel, persuader que l'on a adoptés.

Tout cela forme un mauvais élément d'éducation et c'est pour ces classes-là que les pensionnats sont éminemment utiles.

Un souverain ne peut détruire les vices des classes élevées; c'est l'œuvre des plus grands rois de se garantir de leurs dangers; mais ne serait-ce pas un bienfait signalé de sa prévoyance que d'élever des institutions dont le résultat serait d'y soustraire l'âge si intéressant de la première jeunesse, de faire qu'il y eût au moins une époque dans la vie où l'individu de ces classes élevées ne connût pas les passions cruelles qui tourmentent leurs familles et reçût une éducation publique qui lui rendît, autant que possible, le caractère national qu'il serait si important de conserver?

Et qu'on ne s'y trompe pas; je sais bien que les pères, les parents n'appellent pas à leur conseil l'enfance ou la jeunesse, non, mais ils lui donnent, malgré eux, le spectacle des agitations qui les consument, et comme ces objets font leur existence, croit-on qu'il soit possible d'en dissimuler les résultats? Un père, un parent, dans les classes élevées, ne s'impose pas de pareilles gênes et tout ce qu'aperçoit l'enfant au milieu de sa famille ne sert qu'à aiguiser sa curiosité, à la nourrir, à développer dans son cœur les germes des sentiments qui peuvent un jour faire son malheur et contribuer à celui de son pays. Le plus signalé des services qu'un souverain peut rendre à l'État, n'est-il pas d'élever des asiles pour cet âge si intéressant où il s'occupe d'autres objets,

(1) Cette phrase de Montesquieu n'est point, à ce qu'il semble, une citation textuelle, mais une réminiscence d'un passage de l'*Esprit des lois* (III, 5). (*Note de l'éditeur.*)

où ses regards sont frappés d'un tout autre spectacle que celui des mœurs adoptées dans la classe où l'a placé sa naissance? N'est-il pas très habile de placer les premières instructions, les premiers éléments des connaissances, les premières habitudes qui forment le caractère près de ces jours heureux d'innocence, de calme, de gaieté qui deviennent la source inépuisable des souvenirs de notre vie et celle de nos regrets dans tous les âges? Croit-on que ce soit choisir un mauvais moment pour imprimer des vérités et un caractère que de se saisir de celui dont rien ne peut effacer la réminiscence et qu'on se plaît toujours à rappeler? Il est un moyen de forcer les classes élevées à avoir un caractère national et à le préférer à tout autre, c'est celui-là; je ne puis croire qu'il en existe un autre. Enfin, dans un pareil établissement, j'aperçois d'immenses avantages et il m'est impossible d'y apercevoir aucun danger.

Mais à Dieu ne plaise que je voulusse employer la violence sous aucune forme, pour obliger les pères à placer leurs enfants dans les pensionnats! Non, la violence ne produit que haine et malheur; elle est la ressource de ces âmes étroites qui, se trouvant la puissance en mains, veulent faire le bien, comme partout l'on fait le mal, en tyrannisant les personnes et les opinions, en brisant les habitudes et traitant les hommes comme un forgeron courbe des barres de fer. Non, établissez d'abord de bons collèges, élevez-y de bons pensionnats; que l'examen le plus sévère n'y découvre que des intentions excellentes et une exécution sévère des meilleurs principes ; favorisez les pensionnats, témoignez que vous placez plus de confiance dans les élèves qui en sortent que dans tout autre, placez-les de préférence dans les places qui dépendent de vous, et laissez agir le temps et l'intérêt personnel; ces deux mobiles peupleront bientôt les collèges. La conviction y amènera des disciples. Vingt ans ne s'écouleront pas que l'esprit sera changé et les oppositions évanouies.

Vingt ans!!! S'écriera-t-on? Oui, sans doute, vingt ans. Un souverain n'accorde pas ces bienfaits pour en jouir comme d'un palais qu'il élève en une année : il agit dans un temps pour jouir dans un autre; il place sa gloire sur l'avenir et cherche à vivre dans tous les cœurs alors qu'il aura lui-même terminé sa carrière. Ainsi je pense que pour être conséquent aux principes établis dans cet écrit, il faut que les collèges soient composés de classes où tous soient admis et d'un pensionnat dont les places soient assez chères pour n'être pas à la portée des classes médiocres de la société, mais uniquement à la portée des classes

élevées. Je le répète, je ne puis entrer, dans un ouvrage de la nature de celui-ci, dans tous les détails de l'instruction des classes. Dans les collèges qui formant ce qu'on appelle le cours des humanités doivent conduire les élèves jusqu'à la fin du cours de philosophie, ce qui comprend la logique, la morale, la physique et la métaphysique, je ne puis déduire tous les moyens de police intérieure pour les surveiller; c'est un ouvrage purement didactique à discuter dans un comité ou un conseil. Il me suffit de réunir quelques grandes vérités fondamentales et d'établir les vraies bases ; voilà tout ce que l'on peut soumettre aux regards d'un souverain.

Outre l'établissement très multiplié des collèges, il est certainement nécessaire d'établir des Facultés. L'ensemble d'une Université se compose de la réunion des quatre Facultés : celles de théologie, de droit, de médecine et la Faculté des beaux-arts. Dans ces Facultés s'amalgament les sciences qui ont le plus d'analogie avec elles; c'est ainsi que la physique, la chimie, l'histoire naturelle, la botanique, se trouvent enchâssées dans la Faculté de médecine qui même jadis était appelée de physique, car les médecins dans le XIII[e] siècle s'appelaient des physiciens, nom qu'on aurait peut-être dû leur conserver parce qu'il semblait rappeler à la fois tous les genres d'instruction dont ils ont besoin.

Nous avons précédemment exposé les raisons qui rendent nécessaire l'établissement de l'Université dans la ville où réside l'empereur ou à la portée de sa résidence; mais si nous avons désiré que cet établissement fût unique dans l'empire, il ne s'ensuit pas qu'il ne faille placer dans plusieurs provinces, suivant ses besoins, l'une ou l'autre des trois premières Facultés de l'Université.

Il faut que l'Université ait le droit d'établir avec la sanction du souverain des Facultés de théologie, de droit, de médecine dans toute l'étendue de l'empire, mais seulement dans les capitales pour les Facultés de théologie et dans les villes les plus considérables pour les écoles de droit et de médecine, et il n'est nullement profitable à l'instruction qu'elle établisse dans une ville et peut-être dans une province plus d'une Faculté ; au contraire, je suis persuadé que dans le principe ces établissements doivent être peu nombreux et ne se multiplier que lorsque l'instruction générale les rendra de nécessité absolue. Cette manière de placer les Facultés n'est pas nouvelle; elle existait dans les lieux mêmes où les Universités étaient multipliées. Ainsi la fameuse Faculté de médecine de Montpellier n'était qu'une partie de l'Université

placée à Montpellier tandis qu'à Toulouse était établie celle de droit. Mais en Russie où il ne doit y avoir qu'une seule Université, elle doit pouvoir créer des Facultés suivant les goûts, les besoins, la position des provinces; elles seront dans la dépendance absolue de l'Université et ne seront même qu'une extension de chacune des Facultés qui en composeront l'ensemble. Il est très utile de l'énoncer ainsi afin que chaque Faculté, honorée d'appartenir au corps de l'Université, soit aussi envers elle dans une telle dépendance que l'avancement ou le déplacement de chaque professeur dépende uniquement de l'Université résidant auprès de l'empereur.

Ce n'est pas un médiocre inconvénient, lorsque les Facultés deviennent locales, c'est-à-dire lorsqu'elles s'identifient avec le lieu où elles sont placées au point de ne pouvoir être transportées ailleurs et d'être obligées de trouver là où elles existent les sujets capables d'en occuper les chaires. Ces arrangements ne sont favorables qu'à la paresse et à la médiocrité; ils éteignent toute émulation en restreignant le cercle des concurrents et doivent en peu d'années amener la décadence des écoles, au lieu que lorsque toutes les Facultés disséminées dans l'empire n'appartiennent qu'au corps entier de l'Université, qu'elle seule dispose des places et fixe les établissements et leur régime, les inspecte et les juge, alors la concurrence devient immense. Ce n'est plus avec ses voisins qu'on a à lutter, mais avec tous les sujets de l'empire et c'est par un juge presque inconnu et éloigné qu'on sera examiné. On sent alors que l'on doit être jugé par ses œuvres et non par ses convenances et les intrigues de ses voisins, et voilà le plus grand de tous les motifs d'émulation.

D'ailleurs on facilite la bonté des choix en même temps que l'on en assure la dépendance. Souvent un excellent professeur de droit peut se trouver dans un lieu où il n'y aura pas de Faculté de droit, mais cet individu aura senti dans sa jeunesse pour cette étude une sorte d'attrait, ses moyens de fortune l'auront mis à même d'en rechercher les écoles; il aura réussi ; n'est-il pas juste qu'il dépende de l'Université d'employer ce sujet précieux là où il peut être utile, et c'est ce qu'elle fera lorsqu'elle aura toutes les Facultés sous sa dépendance et l'empire entier pour y chercher les sujets dont elle aura besoin pour les alimenter.

(*A suivre.*)

CIRCULAIRE DU 20 NOVEMBRE

RELATIVE AUX CORPS DE FACULTÉS

ATTRIBUTIONS DU CONSEIL GÉNÉRAL DES FACULTÉS

Loi du 28 avril 1893. — Décret du 9 août 1893.

Monsieur le Recteur, la loi du 28 avril dernier a constitué en corps les Facultés de l'État de chaque ressort académique; elle a investi ce corps de la personnalité civile, et elle a décidé qu'il serait représenté par le Conseil général des Facultés.

L'importance de ces dispositions n'a échappé à personne. Elles sont un nouveau pas et un pas décisif dans la voie où les Facultés ont été engagées depuis dix ans. Les décrets du 28 juillet 1885 avaient remis en lumière et réglementé leur personnalité civile et individuelle, mais ils les laissaient sans rapports et sans liens. Le décret du 28 décembre suivant les a rapprochées, leur a donné des buts à poursuivre en commun, et, pour cette action collective, les a pourvues d'un Conseil général élu par elles; mais il ne pouvait les unir en un même corps, faire de ce corps une personne civile et donner à l'existence même du Conseil général des Facultés d'autres garanties que celles d'un règlement. Pour aller plus loin, la loi était nécessaire. Elle est intervenue, et, s'autorisant des résultats donnés par les décrets de 1885, elle a confirmé ce qu'ils avaient fait, continué ce qu'ils avaient commencé, et préparé la voie pour de nouveaux progrès. La question finale des Universités reste entièrement réservée: mais les Corps de Facultés qui peuvent désormais posséder, acquérir et recevoir, qui sont doués d'attributions scientifiques, scolaires, financières et disciplinaires, qui sont capables d'une vie propre, qui ont leurs organes spéciaux de délibération et d'action sont déjà des institutions où l'enseignement supérieur trouvera un notable accroissement d'indépendance et de responsabilité.

Des principes posés par la loi découlait nécessairement une réglementation nouvelle du Conseil général des Facultés. Elle est l'objet d'un décret rendu le 9 août dernier, le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, et qui modifie le titre 1er du décret du 28 décembre 1885.

En vous adressant ce document, je crois devoir en commenter les différents articles.

Article premier. — Il est relatif à la composition du Conseil général. Cette composition n'est pas essentiellement modifiée. Le recteur continue d'être membre de droit du Conseil et de le présider; en font également partie de droit les doyens, le directeur de l'École supérieure de pharmacie et le directeur de l'École de médecine du département où siège l'académie; chaque Faculté continue d'y être représentée, en outre, par deux membres élus, et l'École de médecine par un délégué.

La seule modification est relative à la représentation de l'École supérieure de pharmacie. Le décret du 28 décembre 1885 n'attribuait à cette École qu'un seul délégué, il a paru équitable de lui en donner deux comme aux Facultés. *Je vous prie, en conséquence, d'inviter l'École de pharmacie de votre ressort à procéder le plus tôt possible à l'élection d'un nouveau délégué. Il sera désigné jusqu'à l'expiration des pouvoirs actuels du Conseil.*

Une modification plus importante a trait à la compétence des divers membres du Conseil.

Le décret de 1885 ne distinguait pas et n'avait pas à distinguer entre eux. Le règlement de 1893 a dû le faire. Le Corps constitué par la loi du 28 avril se compose en effet des Facultés, et non des Facultés et de l'École de médecine. La raison en est simple : en dehors des dons, legs et subventions, le budget des Facultés vient de l'État; celui de l'École de médecine vient de la ville qui l'entretient: les restes disponibles sur les dépenses annuelles des Facultés ne font pas retour au Trésor; ceux que peuvent présenter les budgets des Écoles de médecine reviennent aux caisses municipales. Il était donc impossible de mettre en commun des ressources aussi différentes. D'où la nécessité de ne pas comprendre dans le Corps de Facultés, formant une personne civile, pourvue d'un budget propre, des établissements dont les budgets particuliers doivent, par suite des conditions où ils sont votés et alimentés, demeurer indépendants.

Il en résultait nécessairement que seuls les représentants des établissements compris dans le Corps des Facultés pourraient avoir compétence pour traiter des affaires de ce Corps en tant que personne civile. D'où cette disposition du paragraphe 4 de l'article 1er que le directeur et le délégué de l'École de plein exercice et préparatoire de médecine et de pharmacie n'ont séance au Conseil général que « dans les affaires d'ordre scientifique, scolaire et disciplinaire ».

Il m'eût paru fâcheux, et le Conseil supérieur a partagé ce sentiment, après avoir admis au Conseil général, en 1885, l'École de médecine du chef-lieu académique, de l'en exclure en 1893. Cette assemblée n'aura pas à délibérer seulement sur ses biens et son budget; elle sera saisie de questions d'un tout autre ordre, questions scolaires, questions scientifiques, questions disciplinaires, qui intéressent autant l'École de médecine que les Facultés. Dans toutes ces questions l'École de médecine sera entendue au même titre et avec les mêmes droits que par le passé.

Il est inutile et il serait périlleux de chercher à dresser ici la liste complète des questions relevant de la compétence du Conseil général en tant qu'il représente le Corps des Facultés. Le droit de vœu dont jouissent tous les membres du Conseil suffirait à empêcher cette énumération. Toutefois, à s'en tenir au texte même du décret, les représentants du Corps des Facultés ont seuls séance dans les affaires relatives :

A l'administration des biens du Corps des Facultés (1° de l'article 5), à la création des enseignements rétribués exclusivement sur les fonds et biens du Corps des Facultés (5° du même article) ;

Aux acquisitions, aliénations, échanges et locations des biens appartenant au Corps des Facultés (1° de l'art. 7), à l'acceptation des dons et legs faits au profit du Corps (2° du même article).

Aux subventions offertes au même Corps par les départements, les communes, les établissements publics, les établissements d'utilité publique et les particuliers (3° du même article);

Aux actions en justice intentées ou soutenues par le Corps (4° du même article);

Aux emprunts contractés par ce Corps (5° du même article);

Aux budgets et comptes du Corps des Facultés (1° de l'article 9);

Aux budgets et comptes des Facultés (2° du même article);

Aux règlements relatifs aux services communs à plusieurs Facultés (4° du même article), sauf dans les cas où l'École de médecine subventionnerait quelques-uns des services communs.

Art. 2. — Cet article est relatif à l'élection des délégués. Aucune modification n'est apportée sur ce point au décret de 1885.

Art. 3. — L'article 3 ne contient qu'une addition au texte antérieur. Il porte que le vice-président du Conseil général supplée le président en cas d'absence ou d'empêchement. Dans la pratique il en était sans doute ainsi déjà ; mais, avec les nouvelles attributions financières du président, mention expresse devait en être faite.

Art. 4. — L'article a trait aux attributions du recteur, président du Conseil général. Les pouvoirs dont le recteur est investi sont : 1° un pouvoir d'instruction; 2° un pouvoir d'exécution. Sous l'autorité du Ministre, il instruit toutes les affaires intéressant le Corps des Facultés; sous la même autorité, il assure l'exécution des décisions du Conseil général.

De ces décisions les unes peuvent être relatives au Corps même des Facultés, les autres à une ou plusieurs Facultés déterminées. Les premières seules sont exécutées directement par le recteur; les autres le sont, sous son autorité, par les doyens ou directeurs, chacun en ce qui concerne l'établissement qu'il administre.

Comme pouvoir exécutif, le recteur représente le Corps des Facultés en justice et dans les actes de la vie civile; à ce titre, et en vertu des délibérations du Conseil général il intente les actions en justice et y défend; il accepte définitivement les dons et legs; il signe les actes d'acquisition, d'aliénation, d'échange; il passe les baux, les adjudications et les marchés; il contracte les emprunts.

Art. 5 à 9. — Ces articles déterminent les attributions du Conseil général, à l'exception des pouvoirs disciplinaires réglés par l'article 12.

Ces attributions se répartissent sous trois chefs : les *décisions* les *délibérations* et les *avis*.

Les *décisions* valent par elles-mêmes, sans que l'approbation de l'autorité supérieure soit nécessaire. Toutefois, comme les Corps de Facultés sont, ainsi que les Facultés elles-mêmes, des établissements publics, qu'à ce titre ils sont placés sous l'autorité du Ministre responsable devant les Chambres, il importait de prévenir de leur part les excès de pouvoir ou les violations de lois ou de règlements, auxquels une assemblée peut se laisser entraîner. Aussi le décret décide-t-il que « les délibérations par lesquelles le Conseil général statue définitivement sont mises à exécution si, dans le délai d'un mois, elles n'ont pas été annulées pour excès de pouvoir ou pour violation d'une disposition de loi ou de règlement, par un décret rendu sur la proposition du Ministre de l'Instruction publique, après avis de la section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique ».

J'ai confiance que ces annulations seront l'exception, la très rare exception; mais il fallait les prévoir. D'ailleurs, elles ne pourront être prononcées qu'après une procédure et dans une forme qui doivent donner toute sécurité aux Corps de Facultés.

Il vous appartiendra donc, Monsieur le Recteur, de me transmettre les décisions du Conseil général dans le plus bref délai possible et je compte, à cet égard, sur toute votre diligence. Si, dans le délai d'un mois à partir de leur date, elles n'ont pas été annulées, elles seront mises à exécution, sans autre formalité.

Les *délibérations* ne valent qu'en vertu de l'approbation du Ministre; mais le Ministre ne peut substituer une décision différente à celle qu'il refuse d'approuver.

Vous aurez donc à me transmettre toutes les délibérations du Conseil général. Elles ne devront être mises à exécution qu'après avoir reçu mon approbation.

Les *avis*, comme le nom l'indique, ne sont pas des décisions à proprement parler. Ils font connaître le sentiment du Conseil général sur tel objet déterminé, mais ils laissent à l'autorité supérieure toute liberté de statuer.

Ces distinctions établies, j'arrive aux diverses attributions du Conseil général.

Tout d'abord, le Conseil général statue définitivement sur l'administration des biens du Corps des Facultés. Toutefois, les baux d'une durée de plus de 18 ans ayant presque le caractère d'actes de disposition, il a paru convenable d'en faire, comme des acquisitions, aliénations et échanges, l'objet de délibérations soumises à l'approbation ministérielle.

Le Conseil général représente l'unité des diverses Facultés ou Écoles. Il doit, par suite, respecter l'individualité de chacune d'elles et, en même temps, mettre en commun tout ce qui, de chacune d'elles, peut contribuer à la vie commune. De là la disposition des paragraphes 3 et 4 de l'article 5. Chaque Faculté ou École *délibère* sur l'organisation de son propre enseignement; mais c'est le Conseil général qui dresse ensuite et d'une façon définitive le tableau collectif des cours, conférences et exercices pratiques, destiné à en établir et à en faire ressortir la coordination, sans autre obligation que d'y comprendre les divers enseignements exigés pour l'obtention des grades prévus par les lois et règlements (1). C'est encore lui qui organise, par décision définitive, les cours, conférences et exercices pratiques communs à plusieurs Facultés, après *avis* des Facultés intéressées. Vous remarquerez que si dans le premier cas la décision du Conseil général doit être précédée de la *délibération* des Facultés intéressées, dans le second, leur *avis* seulement est nécessaire.

J'attache une grande importance à cette disposition qui permet au Conseil général d'organiser des cours, conférences et exercices pratiques communs à plusieurs Facultés. Déjà, sous l'empire du décret de 1885, quelques groupes de Facultés avaient pris les devants. J'espère que les

(1) Vous pourrez publier le tableau arrêté par le Conseil général, sans attendre l'expiration du délai d'un mois, mais seulement dans le cas où il ne vous paraîtra contenir aucun excès de pouvoir, aucune violation des lois et règlements.

nouveaux Corps sauront voir tout ce que peut contenir de progrès, de solidarité scientifique, de bon aménagement des études, le droit qui leur est confié.

La réglementation des cours libres est encore un des objets sur lesquels le Conseil général statue définitivement. C'était déjà l'état de choses créé par le décret de 1885. Je n'ai rien voulu y changer. Il m'a semblé que sur ce point il fallait laisser toute liberté aux Conseils. Jusqu'ici, ils ont fait preuve, en cette matière, d'un libéralisme assez éclairé pour qu'il ne me parût pas utile de réserver au Ministre un droit d'intervention. La chose ne deviendrait nécessaire que le jour où, changeant de pratiques, ces Conseils feraient des cours libres une réglementation étroite et prohibitive, inspirée par d'autres considérations que celles des intérêts de la science.

Enfin, un dernier objet laissé à la décision du Conseil général est la création d'enseignements rétribués exclusivement sur les fonds du Corps des Facultés. Il allait de soi qu'ils fussent créés par le Conseil général. Lui seul a qualité pour décider que des fonds sans affectation, appartenant au Corps qu'il représente, seront consacrés à un enseignement nouveau et à quel enseignement. Mais vous remarquerez qu'il ne peut s'agir que de cours et de conférences. Aux termes de la loi une *chaire* ne peut être créée que par décret, après avis de la section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Dans ce cas, le Conseil général n'aurait pas droit de décision, mais seulement de proposition.

L'article est muet sur la désignation des personnes auxquelles seront confiés les enseignements ainsi créés sur les fonds du Corps des Facultés. Elles seront désignées en les formes ordinaires, par décret, s'il s'agit de professeurs titulaires, par arrêté ministériel, s'il s'agit de chargés de cours et de maîtres de conférences.

Les *délibérations* soumises à l'approbation du Ministre (art. 7) sont relatives à divers actes de la vie civile du Corps des Facultés :

1° Aux actes de disposition des biens meubles et immeubles, acquisitions, aliénations, échanges, baux d'une durée de plus de dix-huit ans, etc.;

2° A l'acceptation des dons et legs. L'acte d'acceptation doit être signé par le président; mais, avant tout, le Conseil général se prononce sur la question de savoir s'il y a lieu d'accepter. Conformément au droit commun, les autorisations d'accepter sont données par décret rendu après avis du Conseil d'État.

Il ne s'agit ici que des dons et legs faits aux Corps de Facultés. Chaque Faculté, chaque École conserve sa personnalité civile distincte et continue de pouvoir recevoir. Le mode d'acceptation des dons et legs faits à une Faculté ou à une École déterminée reste régi par les décrets du 25 juillet et du 28 décembre 1885.

3° Aux offres de subventions faites par les départements, les communes, les établissements publics, les établissements d'utilité publique et les particuliers.

En ce qui concerne ces subventions, vous remarquerez combien large est la formule. Aucune restriction n'est mise à la provenance; les corps de Facultés peuvent recevoir des départements, des communes, des établissements publics, comme les chambres de commerce et les établissements hospitaliers, des établissements reconnus d'utilité publique,

comme certains syndicats professionnels et certaines associations, et enfin des particuliers individuellement et collectivement. — Il n'en est pas mis davantage à l'objet de ces subventions. Une subvention peut s'appliquer à tout ce qui rentre dans la compétence du Conseil général : enseignements, laboratoires, collections, bibliothèques, publications, missions et travaux scientifiques, dépenses de personnel et dépenses de matériel, bourses d'études, encouragements aux étudiants et aux associations d'étudiants, etc. Il n'est donc pas nécessaire qu'elle vise un des services communs dont il sera question plus loin. La vie du Corps, au sens plein de ce mot, n'est pas limitée à ces services; elle s'étend à tout ce qui, de près ou de loin, intéresse l'action et le progrès des Facultés.

Enfin, les *délibérations* du Conseil général portent :

4° Sur les actions en justice;

5° Sur les emprunts.

Les *avis* du Conseil général ont quatre objets distincts et bien déterminés :

D'abord, le budget et le compte du Corps des Facultés. — En vous transmettant le règlement d'administration publique du 10 août, relatif au régime financier et à la comptabilité des Corps de Facultés, j'y joindrai les instructions nécessaires.

Puis les budgets et comptes des Facultés. — Des règles nouvelles viennent d'être établies pour la comptabilité des Facultés. Vous les recevrez prochainement avec des instructions spéciales.

En troisième lieu, les créations, transformations et suppressions de chaires rétribuées sur les fonds de l'État, après avis préalable de la Faculté ou École intéressée. C'est le maintien de l'état de choses créé par le décret de 1885.

Enfin le règlement relatif aux services communs à plusieurs Facultés.

Les services communs sont à la fois une raison d'être et une conséquence de l'union des Facultés en un même corps. En les reconnaissant, le décret du 28 décembre les avait énumérés : c'étaient la bibliothèque universitaire, les collections, l'éclairage, le chauffage, l'entretien des bâtiments et les frais matériels des examens. A l'usage, cette énumération a paru tantôt trop large, tantôt trop étroite. S'il ne peut s'élever de doute sur la bibliothèque universitaire, il en est autrement, suivant les lieux, de l'éclairage, du chauffage et de l'entretien des bâtiments. Les diverses Facultés d'un même groupe sont loin d'être abritées partout sous le même toit. D'autre part, n'y a-t-il pas, ne peut-il pas y avoir d'autres services communs que ceux du décret de 1885, par exemple, des enseignements divers, des laboratoires, des publications? Enfin, pour qu'un service soit commun, est-il nécessaire que toutes les Facultés y aient part et ne suffit-il pas qu'il soit commun à deux ou à trois Facultés, par exemple aux sciences et à la médecine, au droit et aux lettres, ou au droit et à la médecine? Ces questions que n'avait pas résolues le décret de 1885 se posaient nécessairement le jour où, le Corps des Facultés constitué, un budget devrait être préparé pour ce Corps.

Le décret du 9 août n'a pas énuméré d'une façon limitative les services communs; en effet, ils ne peuvent pas l'être. A l'exception de la

bibliothèque universitaire qui, partout, est, au premier chef, un service général, les services communs varient et doivent varier suivant les circonstances. Deux Facultés sont logées sous le même toit. Il est naturel et avantageux qu'elles se chauffent en commun. — Quatre Facultés ont chacune un édifice à part, mais ces quatre édifices sont assez rapprochés pour qu'on puisse y distribuer d'une même source l'éclairage électrique; ce sera un service commun. — Deux ou trois Facultés entreprennent ensemble une publication; elles organisent un même institut de chimie, de botanique ou de physique : ce seront là encore des services communs, et ainsi du reste. Il a paru préférable de ne pas fixer d'une manière uniforme les services communs de tous les Corps, à l'exception de la bibliothèque universitaire; de ne pas les fixer davantage pour chaque Corps; mais de laisser au ministre le soin de les déterminer suivant les lieux et les circonstances, après avis du Conseil général. Nous aurons ainsi plus de variété et de souplesse; partant, nous serons davantage dans les vraies conditions de la vie.

J'ai confiance que les Conseils généraux sauront discerner avec netteté et déclarer sans faiblesse ceux des services qui doivent être placés au nombre des services communs. Ce qui leur est confié, c'est l'intérêt collectif; ils en seront les gardiens vigilants; ce dont ils sont les organes, c'est la vie commune : ils s'efforceront de la maintenir et de la développer.

Suivant la procédure établie par le décret du 28 décembre 1885, la somme mise par le Ministre à la disposition des Facultés d'un même groupe pour les services communs était répartie entre les budgets de ces diverses Facultés, après avis du Conseil général. Avec un budget propre au Corps des Facultés et avec la définition nouvelle et l'extension des services communs, cette procédure ne pouvait subsister. Mais comme elle a donné d'excellents résultats en permettant d'établir d'utiles comparaisons entre les crédits affectés aux mêmes objets dans les diverses Facultés, je me réserve de demander leur avis aux Conseils généraux sur la répartition de certains crédits à inscrire aux budgets des Facultés d'un même Corps.

L'*article* 10 relatif au droit de vœu est la reproduction du texte de 1885.

L'*article* 11 est nouveau. Il dispose que les maires des villes et les présidents des Conseils généraux des départements, les présidents des associations formées dans le dessein de favoriser le développement de l'enseignement supérieur, lorsque départements, villes et associations allouent des subventions au Corps des Facultés, ont séance au Conseil général pour l'examen du rapport annuel sur l'état de l'enseignement. Vous remarquerez, Monsieur le Recteur, qu'il s'agit ici d'un droit pour les intéressés. Vous aurez donc à convoquer les personnes énoncées dans les conditions et pour la séance déterminées par l'article 11.

Depuis le décret de 1885, certains départements, certaines villes, certaines associations ont donné trop de preuves de leur libéralité aux Facultés pour que nous ne soyons pas autorisés à en attendre semblables témoignages en faveur des Corps de Facultés. Il est légitime que leurs représentants aient, au moins en une circonstance, entrée au Conseil général. Il a semblé que la meilleure circonstance était l'examen du

rapport annuel que doit m'adresser ce conseil. Ils auront ainsi l'occasion de voir quel usage le corps universitaire a fait de leurs largesses et ce qui lui manque encore. Mais j'attends, de la part qu'ils prendront aux discussions du rapport, d'autres effets et de meilleurs encore. Une tendance souvent constatée dans les corps est de s'isoler. La présence et l'intervention de représentants des pouvoirs locaux et de personnes étrangères à l'enseignement, mais soucieuses du bien des études, seraient pour le corps universitaire, s'il devenait nécessaire, un rappel des réalités ambiantes ; parfois même un signe indicateur de certains besoins auxquels l'enseignement supérieur doit satisfaire.

L'*article* 12 reproduit textuellement les dispositions du décret de 1885 relatives à la discipline.

Les *articles* 13, 14 *et* 15 ne contiennent de même aucune disposition nouvelle.

Pour tous ces articles, je me réfère purement et simplement à la circulaire de mon prédécesseur en date du 28 décembre 1885.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

R. POINCARÉ.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

PARIS

Cours complémentaires à la Faculté des lettres. — La Faculté des lettres de Paris, par une délibération prise à l'unanimité, vient d'émettre un vœu tendant à la création de trois nouveaux cours complémentaires, un de langue et littérature latines, un de psychologie expérimentale et un de sociologie. Les deux derniers cours semblent indispensables à la Faculté pour mettre son enseignement au niveau des progrès récents des sciences, et se maintenir ainsi dans le grand courant de la vie intellectuelle d'aujourd'hui. Une donation privée a été offerte pour la création du cours d'économie sociale; nous en reparlerons quand le nouvel enseignement aura reçu une organisation définitive.

COURS LIBRES AUTORISÉS A LA FACULTÉ DES LETTRES POUR L'ANNÉE SCOLAIRE 1893-94.

Voici la liste des cours libres autorisés à la Faculté des lettres, avec la date de leur ouverture :

Littérature française. — M. Brunetière. Sujet : Bossuet. Ouverture, mercredi, 6 décembre.

M. Munier-Jolain, avocat à la cour d'appel. Sujet : L'éloquence parlementaire dans la littérature française. Ouverture, 16 décembre.

Littérature historique, — M. Bertin. Sujet : Histoire de la société française sous le Consulat et l'Empire. Ouverture, vendredi 8 décembre.

Philosophie. — M. Gardair. Sujet : Théorie des lois dans saint Thomas d'Aquin. Ouverture, 10 janvier.

Histoire. — M. Debidour, doyen honoraire de la Faculté des lettres de Nancy, inspecteur général. Sujet : Les rapports de l'Église et de l'État sous la Révolution et l'Empire. Ouverture, 16 décembre.

Histoire et géographie de l'Asie centrale. — M. Léon Cahen, bibliothécaire à la bibliothèque Mazarine. Sujet : L'Asie du XIIIe au XVIe siècle. Ouverture, 15 décembre.

Archéologie. — M. Théodore Reinach. Sujet : L'histoire grecque par les médailles. Ouverture, 15 janvier.

TOULOUSE

Travaux des Facultés en 1891-92. — I. *Situation générale.* — La situation de l'enseignement supérieur à Toulouse est florissante, comme l'attestent les deux tableaux ci-dessous, dressés par l'honorable rapporteur du conseil général des Facultés, et fournissant le nombre total des maîtres et des élèves de Toulouse pendant l'exercice écoulé. Le person-

nel enseignant, pour les 5 Facultés, s'élevait à 114 maîtres de tout ordre (théologie, 8; droit, 15; médecine, 46; sciences, 27; lettres, 18) ainsi répartis :

Faculté de théologie : 6 prof. titulaires, 1 prof. adjoint, 1 chargé de cours. — Faculté de droit : 13 prof. titulaires, 1 prof. adjoint, 1 chargé de cours, 1 agrégé. — Faculté de médecine : 12 prof. titulaires, 1 prof. adjoint, 10 chargés de cours, 9 agrégés, 11 chefs de travaux. — Faculté des sciences : 9 prof. titulaires, 1 prof. adjoint, 3 chargés de cours, 3 maîtres de conférences, 13 préparateurs. — Faculté des lettres, 9 prof. titulaires, 1 prof. adjoint, 5 chargés de cours, 3 maîtres de conférences.

D'autre part, le total des étudiants s'est élevé à 1679 (contre 1293 en 1890 et 1405 en 1891), savoir : théologie, 60 ; droit, 778 ; médecine, 540 ; sciences, 94 ; lettres, 207.

II. *Vœux des Facultés*. — Le Conseil général approuve et s'approprie les vœux suivants : 1° *Théologie*. Vœu tendant à multiplier le nombre des bourses de voyage accordées aux étudiants, et à attirer chez nous les étudiants étrangers, de façon que les Universités deviennent plus internationales. — 2° *Droit*. Cette Faculté demande la création d'une chaire de législation financière et industrielle. — 3° *Sciences*. La nomination d'un maître de conférences de zoologie est instamment demandée, ainsi que celle d'un préparateur de géologie distinct du maître de conférences. — 4° *Médecine*. Cette Faculté souhaite l'installation définitive de tous les services scientifiques encore en souffrance. Elle réclame deux agrégés d'anatomie ; elle continue à se plaindre que l'enseignement de l'histoire naturelle et de la physique n'ait pas été organisé pour les élèves en médecine par le décret du 6 mars 1891, portant création de la Faculté de Toulouse.

Statistique particulière des Facultés. — I. Théologie protestante (*Montauban*). — Le doyen de cette Faculté se félicite de voir, pour la première fois depuis sept ans, toutes les chaires magistrales pourvues de leurs professeurs. Il s'applaudit aussi du secours apporté à l'enseignement de la théologie par les conférences occasionnelles qu'ont faites plusieurs amis de la Faculté sur des sujets de théologie proprement dite, de philosophie, d'histoire religieuse et de morale sociale.

Étudiants. — 60 étudiants ont été inscrits, dont 36 en théologie, et 24 en philosophie. La Faculté porte bon témoignage du zèle de ses élèves, et de leurs succès, surtout en ce qui concerne les travaux écrits, tels que dissertations, thèses et homélies. Sur 117 sermons, 4 ont mérité la note *très bien*, 63 la note *bien*, 49 la note *assez bien* : un seul n'a obtenu que la mention *passable*. Pour les dissertations, les notes se sont réparties ainsi : 15 *très bien*, 29 *bien*, 14 *assez bien*, 1 *passable* : le total de ces travaux était de 59.

Examens. — 148 examens ont été subis, suivis de 142 réceptions. La Faculté a reçu une thèse de doctorat et 21 de baccalauréat.

Bourses. — 3 étudiants arrivés au terme de leur scolarité avec les meilleures notes ont bénéficié de bourses de voyage fondées par les églises protestantes ; ces boursiers séjournent actuellement en Allemagne.

Une impulsion vigoureuse a été donnée aux concours d'improvisa-

tion et de récitation, indispensables à de futurs orateurs chrétiens. Ces concours ont donné des résultats satisfaisants.

Travaux des professeurs. — 6 professeurs ont fait paraître 20 publications.

II. Droit. — Cette Faculté a compté 778 élèves, dont 590 ont accompli un ou plusieurs actes de scolarité. Il y faut joindre 16 auditeurs libres poursuivant l'obtention du certificat spécial d'études juridiques.

Inscriptions. — Les inscriptions prises à la Faculté de droit se répartissent comme suit : capacité, 49 : 1re année, 154 ; 2e année, 127 ; 3e année, 97 ; doctorat, 34 ; total, 451. *Examens.* Il a été subi 799 épreuves, aboutissant à 673 admissions ; en voici le détail : *Capacité*, 33 cand., 21 admis : 1re année, 243 cand., 210 admis ; 2e année, 244 cand., 210 admis ; 3e année (licence), 209 cand., 179 admis ; doctorat 53, cand., 41 admis ; thèses, 7.

La qualité des épreuves est en progrès sensible ; seul l'examen pour le brevet de capacité présente une proportion de 36 p. 100 d'ajournements ; mais la Faculté se montre de plus en plus défavorable à ce genre d'études, dont le programme, d'après elle, appelle une refonte complète. Au concours général de toutes les Facultés de droit de France, un élève de Toulouse a remporté la 3e mention.

Travaux des professeurs. — 10 professeurs ont publié 16 travaux.

III. Médecine. — La population scolaire de la Faculté de médecine s'est élevée à 540 étudiants, soit 100 de plus qu'en l'année précédente. Ils se répartissent ainsi : en cours d'inscription, 315 ; en cours d'examens, 66 ; élèves à scolarité interrompue, 126. Il convient d'y joindre 29 aspirantes à la profession de sage-femme, et 2 aspirants à celle d'herboriste.

Inscriptions. — 1 237 inscriptions ont été prises : 912 pour la médecine et 325 pour la pharmacie. Elles se répartissent de la manière suivantes : doctorat, 743 ; officiat, 169 ; pharmacie, 1re classe, 93 ; pharmacie, 2e classe, 232. *Examens.* 1° fin d'année, de semestre, ou validation de stage : 133 épreuves, 96 admissions, ainsi subdivisées : officiat, 19 cand., 14 admis ; pharmacie, 1re classe, 41 cand., 36 admis ; 2e classe, 73 cand., 46 admis.

2° Examens de fin d'études. Ils ont été au nombre de 454, suivis de 379 admissions. Détail : *Doctorat :* 1er examen, 101 cand., 72 admis ; 2e examen : 65 cand., 50 admis ; 3e examen : 33 cand., 28 admis ; 4e examen : 13 cand., tous admis ; 5e examen : 25 cand., 24 admis ; thèses, 5. Total pour le doctorat : 242 épreuves, 192 admissions. *Officiat :* 25 examinés, 19 admis. *Pharmacie :* 1re classe, 47 cand., 43 reçus ; 2e classe, 15 cand., tous reçus ; *herboristes :* 2 candidats, reçus ; *sages-femmes :* 1re classe, 51 aspirantes, 50 admises ; 2e classe, 3 aspirantes, toutes reçues.

Les diplômes ou certificats délivrés par la Faculté de médecine ont été au nombre de 64, savoir : doctorat, 5 ; officiat, 6 ; pharmacie, 1re classe, 8 ; 2e classe, 15 ; sages-femmes, 1re classe, 25 ; 2e classe, 3 ; herboristes, 2.

Sept étudiants de 1re année de médecine ont été reçus à l'École de santé militaire de Lyon, dont le 3e et le 14e de la promotion (40 admis).

Travaux des professeurs. — 28 professeurs ont fait paraître 106 publications.

IV. SCIENCES. — La Faculté reste toujours chargée de l'enseignement préparatoire des élèves de première année de médecine. Elle a organisé, en outre, une station agronomique annexée à son laboratoire de chimie agricole et industrielle : enfin elle a joui de trois cours libres, professés en faveur des étudiants en histoire naturelle, en pharmacie, et des candidats à l'École de santé militaire.

Étudiants et examens. — Sur 118 étudiants en médecine de 1re année, 88 ont été admis à passer en 2e année. *Licence:* 14 étudiants ont obtenu le diplôme, savoir : mathématiques, 6; physique, 5; sciences naturelles, 3. Deux anciens étudiants ont été admissibles à l'agrégation; un autre a été reçu. Deux préparateurs, plus un candidat libre appartenant au clergé, ont soutenu avec succès leurs thèses de docteurs à Toulouse.

Baccalauréat. — 1° Complet, 442 cand., 139 admis (30 p. 100); 2° restreint, 201 cand., 103 admis (51 p. 100); 3° lettres-mathématiques, 24 cand., 10 admis (40 p. 100).

Travaux des professeurs.— 31 professeurs ont fait paraître 57 travaux.

V. LETTRES. — La Faculté a compté 207 élèves, en y comprenant 31 maîtres du dehors qui suivent les conférences du jeudi et 30 élèves de l'École normale primaire qui suivent le cours de pédagogie.

Agrégations et certificats. — Les succès obtenus par les élèves ou anciens élèves de la Faculté des lettres de Toulouse dans les divers concours se décomposent comme suit : *Philosophie*, 1 agrégé; *histoire*, 2 admissibles, 1 reçu; *grammaire*, 3 admissibles, 2 reçus. *Certificat d'allemand*, 1 admissible; — *d'anglais*, 1 reçu; 3 admissibles; — *d'espagnol*, 4 reçus (sur une promotion de 5).

Examens. — 1. *Licence.* 36 candidats se sont présentés aux licences, 14 ont obtenu le diplôme. Détail : *lettres*, 21 cand., 9 admis; *histoire*, 5 cand., 1 reçu; *philosophie*, 3 cand., 2 reçus; *langues vivantes*, 7 cand., 2 reçus. 2. *Baccalauréat.* En groupant les chiffres afférents à l'ancien et au nouveau régime, on obtient les totaux suivants : baccalauréat de rhétorique, 1 091 candidats, 511 reçus; — de philosophie, 579 candidats, 377 reçus. Enfin le nouveau baccalauréat de l'enseignement moderne a réuni 90 candidats, dont 31 ont réussi.

Travaux des professeurs. — 20 travaux ont été publiés par 10 professeurs.

LE PROGRAMME D'UNE ÉDUCATION INTÉGRALE.

Le terme d'éducation intégrale semble appartenir uniquement au langage de certains groupes politiques; à ce titre, il est suspect à plusieurs, et semble ne pouvoir trouver place ni dans les discussions pédagogiques ni dans les comptes rendus d'une Revue qui s'interdit toute excursion sur le terrain brûlant des polémiques de partis. Voici cependant un manifeste, publié dans le *Bulletin de l'Orphelinat Prévost*, et adressé aux partisans de l'éducation intégrale, qui nous paraît digne d'être recommandé à l'attention du lecteur, parce qu'il est l'expression abstraite et impartiale d'une doctrine pédagogique discutable, à coup sûr, mais sérieuse et raisonnée. L'opuscule dont il s'agit est de date toute récente (août 1893).

Mais, pour bien faire comprendre que le manifeste n'est pas unique-

ment une œuvre de théoriciens, il importe de remarquer qu'il s'appuie sur une expérience déjà faite. Les doctrines qui y sont exposées s'appliquent depuis 12 ans à Cempuis (Oise), dans un établissement d'instruction publique appartenant au département de la Seine, à qui l'a légué son fondateur, M. Prévost, en 1875. Cet orphelinat compte aujourd'hui 200 élèves environ, garçons et filles, « élevés en commun, en grande famille ».

Nous citons ici les termes mêmes de la *Notice sur l'Orphelinat Prévost :* « Les élèves reçoivent, dans la limite de leur âge et de leurs capacités, une éducation et une instruction *intégrales*, c'est-à-dire une éducation tendant au *développement harmonique de toutes les facultés*, et une instruction comprenant des *notions élémentaires en tout ordre de connaissances*...

« Aux matières ordinaires de l'enseignement primaire, développées et complétées par l'adjonction des éléments des sciences physiques et naturelles, s'ajoutent encore le dessin, le modelage, la musique vocale et instrumentale, la sténographie, la gymnastique, etc. Une attention très grande est donnée au développement physique et aux exercices corporels. »

L'apprentissage de travaux manuels divers se joint aux études et exercices précités : les élèves de Cempuis doivent traverser les divers ateliers, pour y acquérir une connaissance générale des procédés techniques (y compris, notons-le en passant, les procédés agricoles), avant d'être autorisés à choisir une spécialité. De l'âge de 13 ans seulement à celui de 16 ans, époque normale de la sortie, se fait l'apprentissage d'un métier spécial. En outre, ceux qui témoignent d'une aptitude particulière soit pour l'enseignement, soit pour une autre profession du même genre, sont préparés aux examens des Écoles normales ou autres écoles spéciales.

Il se peut qu'on ne voie dans ce qu'on vient de lire que le programme d'une école primaire supérieure un peu renforcée, ou d'une école technique élargie. Que l'on veuille bien noter cependant ces trois points originaux : 1° coéducation des sexes; 2° coordination permanente et systématique du travail manuel avec le travail de l'esprit; 3° développement méthodique et intensif des aptitudes et des énergies physiques, et l'on s'apercevra que le plan éducatif de l'Orphelinat Prévost est réellement conçu d'après un ensemble de vues philosophiques et supérieures, dont on va trouver le résumé dans l'analyse du « Manifeste aux partisans de l'éducation intégrale ».

D'après le rédacteur de ce travail, il importe de mettre l'éducation et l'instruction d'accord avec le caractère dominant de l'époque actuelle, qui est l'avènement de la science, et, par suite, de préparer les jeunes générations non en vue de la « lutte pour la vie », mais de l'aide réciproque pour la vie et dans l'espoir de la pacification sociale. Ainsi l'éducation doit tendre non à diviser, mais à rapprocher les hommes.

« Il semble, dit le Manifeste, qu'il n'y ait plus d'idées communes entre les hommes. Si, pourtant, il y avait un fond commun de raisonnement, on pourrait espérer s'entendre. » C'est ce fond commun qu'il s'agit de constituer en équilibrant, en coordonnant les facultés multiples de l'être humain, ce qui ne peut s'obtenir que par l'*intégralité* de l'éducation et de l'instruction, intégralité qui est la première condition de l'ordre en toutes choses. Il ne s'ensuit pas de là que l'idéal à pour-

suivre soit de doter chaque homme de l'universalité des connaissances humaines : la spécialisation est une loi nécessaire de notre activité, et le bonheur individuel dépend du développement libre des organisations et des aptitudes de chacun. Mais la spécialisation ne doit être ni prématurée ni absolue, dans l'intérêt même de la société; il faut et il suffit que « chacun soit mis en possession d'un certain degré de culture intégrale, comme d'une large base, ferme et bien liée, sur laquelle alors pourra se superposer, sans rupture d'équilibre, la spécialisation fonctionnelle. » C'est une erreur et un attentat que de vouloir borner l'éducation des enfants du peuple à l'apprentissage d'un métier.

Quels seront donc les objets de l'éducation « libératrice et pacificatrice » ? Tout d'abord, l'éducation physique, envisagée au double point de vue de l'hygiène et du délassement. Alimentation simple, régulière; aménagement des heures de repos et de travail suivant l'âge et le tempérament, vie au dehors, « la classe même sous le ciel », s'il se peut; gymnastique naturelle des jeux et des promenades, et gymnastique méthodique; exercices propres à développer le courage, l'adresse et la grâce; vêtements conformes aux prescriptions de l'hygiène, propreté surveillée, bains, ablutions fréquentes : tels sont les traits essentiels de cette première partie du programme idéal de l'éducation, et, vraiment, on ne peut qu'y applaudir.

Vient ensuite l'éducation intellectuelle : « celle-ci, pour être digne du titre d'intégrale, doit être une encyclopédie : de toute science et de tout art, non pas de vagues lueurs, mais de solides notions, précises, quelque élémentaires qu'elle soient. » En première ligne on inscrira les éléments des sciences d'observation, et, parallèlement, les connaissances d'ordre mathématique. Simultanément encore viendra le côté dit littéraire de l'instruction, et, avant tout, le langage : langue maternelle, langues vivantes, autant qu'on pourra; à la lecture, à l'écriture ordinaire et sténographique, se joindront les exercices de grammaire, de style, de rédaction, et la connaissance de la littérature générale et de la littérature nationale, à l'aide de lectures de prose et de vers. En histoire, on enseignera l'histoire générale et l'histoire nationale; mais « l'histoire des grands faits humains et sociaux, du travail, des arts, des idées, de la vie intime, bien plutôt que l'histoire politique; l'histoire des peuples plutôt que celle des rois, l'histoire de l'évolution de l'humanité plutôt que celle des dynasties et des batailles ».

Mais les choses de l'esprit ont une autre face encore, c'est le côté de l'art. L'éducation esthétique, trop longtemps méconnue, a, d'après notre auteur, « une importance non moindre au point de vue du développement intégral de l'harmonie intérieure, que l'éducation scientifique elle-même ». Il faut donc enseigner le dessin, à la fois comme art et comme instrument de travail, et toutes les sortes de dessin, et y joindre le modelage. Dans l'ordre esthétique encore, sans oublier la diction, on mettra au premier rang la musique, « pacificatrice des âmes », enseignée de bonne heure, et, grâce à la simplification d'une méthode nouvelle, capable d'amener, non seulement les organisations spécialement douées, mais les masses « à un degré de perfection qui permet à cet art de développer ses moyens et d'exercer son influence ». — S'il était permis d'ouvrir ici une parenthèse, l'auteur de cette analyse pourrait confirmer par son témoignage personnel des excellents résultats

obtenus à l'Orphelinat Prévost au point de vue musical, ayant eu la bonne fortune d'entendre l'école tout entière jouer et chanter d'une façon remarquable des morceaux d'ensemble d'une réelle valeur et d'une suffisante difficulté.

Pour faire équilibre à l'instruction intellectuelle, il faut organiser l'apprentissage manuel, qui est un élément essentiel de l'éducation intégrale. Cet apprentissage doit être envisagé à la fois comme un exercice propre à perfectionner l'outillage des sens et à développer l'adresse de la main, et comme étude des moyens et procédés techniques du travail. Le côté éducatif l'emporte dans la première période de l'apprentissage manuel, qui s'élève peu à peu, des petits travaux enfantins, à l'acquisition d'une habileté générale; cette dernière s'obtient par l'alternance des travaux. Plus tard seulement, l'enfant, près de devenir homme, maître de sa main et des outils généraux, recevra une éducation professionnelle.

Nous arrivons enfin à l'éducation morale : cette partie, la plus brève du Manifeste, n'en est pas la moins remarquable. Il nous semble que le problème y est résolu avec une sagacité toute particulière. Il n'y a pas lieu, nous dit-on, de détailler longuement le programme de l'éducation morale. Pourquoi? « C'est que la moralité, de même que la raison, est une résultante; elle tient à l'ensemble :... l'éducation morale est surtout œuvre d'influence, la conséquence d'une existence normale dans un milieu normal. » Il importe de laisser ici la parole au Manifeste, dont nous ne pourrions qu'affaiblir les idées en essayant de les résumer : « Le régime physiologique est un des éléments principaux de l'éducation morale; puis, dans un autre ordre de faits, la direction générale donnée aux pensées par l'ensemble de l'enseignement. Tout d'abord, exclusion des idées fausses, démoralisatrices, des préjugés mensongers, des impressions effrayantes;... absence d'excitation à la vanité, suppression des occasions de rivalité et de jalousie; la vue continuelle de choses calmes, ordonnées, naturelles; la vie simple, occupée, variée, animée, l'usage gradué d'une part de liberté et de responsabilité, l'exemple des éducateurs, et, par-dessus tout, *le bonheur*. C'est ici qu'il faut placer, *à titre d'élément moralisateur, la coéducation des deux sexes*, dans une fréquentation constante, fraternelle, familiale, des enfants, garçons et fillettes, qui donne à l'ensemble des mœurs une sérénité particulière, et devient, dans les sages conditions où elle doit être établie, une garantie de préservation. »

Il se peut qu'il y ait, dans ce qu'on vient de lire une part d'utopie. Toutefois, à l'envisager dans son ensemble, le programme tracé par les promoteurs de l'éducation intégrale dépasse de beaucoup les limites du champ d'expérience de Cempuis. Il est susceptible de s'appliquer à des écoles du degré le plus élevé; et, si on y adhère, peut devenir, — naturellement *mutatis mutandis*, — la charte commune de l'éducation et de l'instruction de tout un pays. Il nous a semblé, à ce titre, mériter l'analyse de quelque étendue que nous lui avons consacrée.

ALLEMAGNE

Berlin. Séminaire des langues orientales. — D'après une statistique de l'honorable professeur et docteur Stochau, le séminaire des langues orientales de Berlin a été fréquenté, depuis 1887, date de sa

fondation, jusqu'à 1892, par 853 étudiants. De ce nombre, 202 se sont consacrés au chinois, 127 au japonais, 31 à l'hindostani, 222 à l'arabe, 27 au persan, 135 au turc. Au point de vue de leurs origines sociales, ces 853 personnes se décomposent ainsi : 489 juristes, 130 étudiants ou maîtres de la Faculté de philosophie, 172 personnes appartenant au commerce, 23 officiers de l'armée, 22 théologiens, 7 médecins, 10 élèves sortis des écoles techniques. 15 anciens membres du séminaire ont été attachés au service public, dans les fonctions d'interprètes, auprès des ambassades et consulats, et 26 ont été investis d'autres fonctions officielles.

Durant le semestre d'été 1893 le séminaire des langues orientales a compté 76 élèves, dont 12 nouvellement inscrits. La majorité appartient à la catégorie des juristes (49, dont 1 assesseur de tribunal, 1 assesseur de gouvernement et 12 référendaires); parmi ces juristes, 17 aspirent aux fonctions de drogman, et 7 possèdent déjà le diplôme requis. Les autres membres du séminaire comprennent 11 élèves de la Faculté de philosophie, en comptant avec ceux-ci les savants ou maîtres des gymnases; 7 auditeurs sans fonctions ni origines officielles, 1 docteur en médecine, 3 officiers, 5 théologiens, 2 futurs missionnaires, 1 architecte. Les langues étudiées ont été l'arabe (22 élèves), les langues africaines (12), le chinois (11), le turc (9), le grec moderne (4), le japonais et le persan (4 chacun), l'hindostani (1). Le cours libre de langue russe a réuni 10 auditeurs. La langue espagnole n'a pas figuré au programme du semestre d'été.

Statistique des docteurs en droit créés de 1887 à 1892 dans les Facultés allemandes. — Les chiffres ci-dessous sont extraits d'un travail important de M. le professeur Fischer de Breslau :

UNIVERSITÉS.	1887-88.	1888-89.	1889-90.	1890-91.	1891-92.
Berlin	7	11	14	7	10
Bonn	1	»	2	2	2
Breslau	2	2	5	3	2
Erlangen	3	1	5	19	36
Fribourg	1	3	1	1	1
Giessen	2	»	»	1	1
Gœttingen	41	31	21	31	45
Greifswald	»	1	2	»	6
Halle	2	1	6	5	1
Heidelberg	89	85	102	73	79
Iéna	81	61	66	62	62
Kiel	»	»	»	1	»
Kœnigsberg	1	1	1	1	»
Leipzig	59	70	75	100	115
Marburg	»	3	»	2	»
Munich	9	8	5	2	4
Rostock	1	5	1	5	1
Strasbourg	3	6	5	7	6
Tubingen	4	3	3	1	7
Würzburg	3	»	1	4	7
TOTAUX	309	290	315	327	375

NOTA : 17 Facultés exigent des futurs docteurs un travail scientifique imprimé; 3 délivrent le diplôme sans cette formalité.

POSITIONS SOCIALES CHOISIES PAR LES ÉLÈVES
SORTANT DES GYMNASES PRUSSIENS.

Une statistique curieuse nous fait connaître les positions auxquelles se destinaient les jeunes gens qui ont subi, à la session de Pâques 1891, l'examen de maturité. Il sera facile de remarquer, en lisant le détail des chiffres, que les professions savantes sont relativement délaissées au bénéfice des affaires commerciales et industrielles, ce qui est le contre-pied de ce qui se passait en Prusse il y a seulement 10 ans.

D'autre part, au point de vue confessionnel, qui est toujours considéré en Allemagne comme fort important, on constate que les *abiturienten* israélites sont relativement de beaucoup les plus nombreux ; ils forment, en effet, 12,5 p. 100 du total, alors que la population israélite du royaume n'est que de 7,5 p. 100 de l'ensemble des sujets prussiens. Les protestants et les catholiques réunis forment les 87,5 p. 100 qui restent.

PROFESSIONS.	PROTESTANTS.	CATHOLIQUES.	ISRAÉLITES.	TOTAL.
Théologie	475	353	4	832
Théologie et philologie	19	9	»	28
Médecine	487	162	120	770
Droit	492	167	74	733
Armée et marine	234	29	»	263
Postes	157	39	»	196
Architecture	66	20	7	93
Philologie classique	67	10	4	81
Commerce	49	8	9	66
Ingénieurs	42	7	9	58
Banque	45	6	5	56
Eaux et forêts	28	10	2	40
Économie rurale	30	7	»	37
Finances	25	11	»	36
Sciences naturelles	21	4	7	32
Construction des machines	21	7	1	29
Chimie	23	2	3	28
Employés	14	13	»	27
Forestiers	19	7	»	26
Histoire	17	3	3	23
Électrotechnique	9	6	5	20
Mathématiques	11	4	3	18
Langues vivantes	10	1	1	12
Philologie germanique	8	»	1	9
Professions artistiques diverses	»	»	»	6
Professions indéterminées	»	»	»	20

Le total général des *abiturienten* dont les vocations ont été ainsi cataloguées s'élève à 3 619, dont 2 438 (67 2/3 p. 100) appartiennent au culte protestant, 967 (25 1/6 p. 100) au culte catholique, et 269 (7 1/2 p. 100) au culte israélite ; il y a en outre 5 dissidents non classés. Notons

encore que le recensement de 1885 donnait pour les trois confessions religieuses les proportions suivantes dans le total de la population prussienne : protestants, 62 p. 100; catholiques, 37 4/5 p. 100, israélites 1 1/5 p. 100.

GRÈCE

L'instruction publique en Grèce a été, jusqu'à ces dernières années, gratuite à tous les degrés, depuis l'école primaire jusqu'à l'Université inclusivement. On attribue à ce fait la proportion énorme de jeunes gens pourvus de grades académiques qui se remarque dans ce pays : cette proportion surpasse celle même de l'Allemagne, le pays classique des « docteurs ». Une telle situation devait produire et a produit, en effet, un nombre considérable de déclassés; les pouvoirs publics s'en sont émus, et le dernier ministère Tricoupis a pris le parti d'établir une taxe scolaire, fixée à 25 francs par an pour les élèves des progymnases, à 50 pour ceux des gymnases, à 100 ou 150 pour ceux de l'Université d'Athènes. Ces derniers, qui sont au nombre de 2 500 et qui garderont à leur charge, à côté des droits d'inscription ainsi établis, les frais déjà existants des examens. n'ont pas accepté la mesure sans colère : on sait que, dans les derniers mois de l'année scolaire qui vient de finir, l'établissement de la rétribution scolaire a donné lieu ou prétexte à plusieurs mutineries. Il semble cependant que tout soit rentré dans l'ordre, et le budget hellénique va pouvoir bénéficier en paix d'un surcroît de revenu qui n'est pas évalué à moins de 1 500 000 francs par an.

NORVÈGE

Deux associations nouvelles ont pris naissance en Norvège, celle des maîtres élémentaires, constituée à la suite d'un congrès tenu à Trondjem en juillet 1892, et celle des maîtres de l'enseignement secondaire, formée à la même époque à Christiania. Cette dernière a pris le nom de « Ligue des philologues et des scientifiques », et s'est donné comme but principal l'étude et la défense des intérêts sociaux et économiques de ses membres. Placée sous la direction d'un comité d'administration formé de 7 personnes, dont 3 sont choisies parmi les maîtres des provinces, la nouvelle Ligue n'admet parmi ses membres que des gradués en philologie ou en sciences. Toutefois le comité-directeur se réserve de s'adjoindre les non-gradués qui remplissent des fonctions actives dans les écoles secondaires. Une réunion générale doit être tenue au minimum tous les trois ans, et, dans l'intervalle, les membres de la Ligue reçoivent communication de tous les faits ou documents propres à les intéresser. La Ligue a déjà donné signe de vie en deux circonstances, pour protester auprès du ministère de l'Instruction publique contre la nomination comme maîtres titulaires de personnes non pourvues des grades afférents à ce titre en vertu même des règlements faits par le ministère.

Le 15 novembre de l'année dernière, la Société pédagogique de Christiania a célébré en grande pompe une fête en l'honneur de Coménius. Parmi les assistants, on remarquait le président du Conseil des ministres, le ministre actuel et un ancien ministre de l'Instruction publique, sans parler d'une foule d'autres notables personnages. L'éloge

de Coménius a été prononcé par l'honorable M. Andersen, maître principal d'une école secondaire privée de Christiania. L'orateur a surtout loué Coménius d'avoir établi, le premier, l'instruction supérieure sur le fondement de la langue nationale; il a déclaré que, loin d'avoir dépassé les idées préconisées il y a trois siècles par l'illustre pédagogue, l'époque présente ne les a même pas réalisées toutes encore; et que la meilleure manière d'honorer sa mémoire est de marcher résolument dans la voie du progrès. Un autre orateur, le Révérend Rœmer, des *Frères Unis*, a parlé du caractère ecclésiastique de Coménius, et indiqué que celui-ci dut peut-être à sa profession religieuse quelques-unes des qualités qui firent de lui un maître éminent de la pédagogie de tous les temps. Le Révérend a étudié Coménius à la fois comme instituteur, comme homme d'église et comme évêque. Sa communication, pleine de détails intéressants, a été écoutée avec grande faveur.

SUISSE

STATISTIQUE DES UNIVERSITÉS : SEMESTRE D'HIVER 1892-93.

Bâle. — Le corps enseignant de l'Université comptait 85 maîtres de tout ordre; savoir : *théologie*, 7 prof. ord., 2 prof. extr., 3 priv. doc.; *droit :* 6 prof. ord., 3 prof. extr., 1 priv. doc.; *médecine :* 12 prof. ord., 5 prof. extr., 8 priv. doc.; *pilosophie : sciences*, 9 prof. ord., 8 prof. extr., 5 priv. doc.; *lettres :* 6 prof. ord., 5 prof extr., 4 priv. doc., 1 lecteur.

Le nombre total des étudiants s'élevait à 442, ainsi répartis : théologie, 109; droit, 42; médecine, 158; philosophie, 133. Les diverses nationalités représentées étaient les suivantes : Suisse, 362 étudiants; Allemagne, 53; Autriche-Hongrie, 7; France, 3, Luxembourg, Angleterre, Norvège, 1 pour chaque pays; Russie, 8; Bulgarie, 4; États-Unis d'Amérique, 2.

Berne. — 116 maîtres composaient le corps enseignant; ils se répartissaient comme suit entre les Facultés : *théologie protestante :* 4 prof. ord., 1 prof. honoraire, 2 prof. extr.; *théologie catholique :* 4 prof. ord., 1 priv. doc., *droit :* 10 prof ord., 4 priv. doc.; *médecine :* 11 prof. ord., 5 prof. extr., 1 prof. honor., 17 priv. doc.; *philosophie : sciences*, 8 prof. ord., 3 prof. extr., 1 prof. honor., 14 priv. doc.; *lettres* : 10 prof. ord., 4 prof. extr., 16 priv. doc., 1 lecteur.

Étudiants. — 567 ont été immatriculés; savoir : théologie protestante, 40; théologie catholique, 5; droit, 114; médecine, 247; philosophie, 161. A joindre 5 auditeurs libres à la Faculté de droit, 2 à celle de médecine, 108 à celle de philosophie. Total général des élèves, 682. Au point de vve de la nationalité, on comptait parmi les étudiants 226 originaires du canton de Berne, 182 autres Suisses, 159 étrangers. 82 dames étaient au nombre des étudiants réguliers, 89 étaient étudiantes libres.

École vétérinaire de Berne. — Cette école, qui possède 5 professeurs, a été fréquentée par 54 étudiants, dont 53 Suisses.

Genève. — L'Université de cette ville, fondée en 1876 avec 200 élèves à peine, en a compté 595 dans le dernier semestre d'hiver, sans parler de 237 auditeurs libres ou étudiants de passage. Elle est entièrement entretenue par le canton de Genève, qui lui consacre annuellement une subvention de 550 000 francs. L'Université de Genève est, à proprement parler, cosmopolite, car 233 seulement de ses élèves sont Suisses; le

total des étrangers s'élève en revanche à 443, dont 119 femmes, pour l'Europe; il y a en outre 38 Américains des deux sexes (13 femmes) et 2 Japonais. La Faculté la plus peuplée est celle de médecine, — 248 élèves; puis viennent la Faculté des sciences naturelles avec 154, celle de droit avec 86; celle de philosophie (lettres) avec 47. Les étudiants de passage, presque absents de la liste des Facultés de médecine et des sciences, pullulent à la Faculté des lettres. Ce sont surtout des Allemands, parmi lesquels on remarque force officiers et maîtres des gymnases, venus à Genève pour apprendre le français. Sur les 45 étudiants de la Faculté de théologie de l'État, la moitié appartient à la nationalité française; la Faculté de l'Église libre, qui possède des privilèges égaux à ceux de la Faculté officielle, a 42 élèves, dont les trois quarts sont étrangers.

Zurich. — *École polytechnique fédérale.* — Le corps enseignant de l'École comptait, en 1892-93, 106 maîtres, dont 53 prof., 4 maîtres adjoints et 49 priv. doc. Les étudiants, au nombre de 1 020 (539 Suisses 481 étrangers), se répartissaient comme suit: constructeurs, 41; ingénieurs, 195; mécaniciens, 247; chimistes, 141; élèves forestiers, 54; section des études spéciales, 39; étudiants de passage, 303.

Université. — Le corps enseignant comprenait : 6 prof. ord., 2 prof. extr., 4 priv. doc. de théologie; 8 prof. ord., 2 prof. extr., 6 priv. doc. de droit; 9 prof. ord., 3 prof. extr., 28 priv. doc. de médecine; 10 prof. ord., 9 prof. extr., 12 priv. doc. de philosophie, philologie et histoire; 8 prof. ord., 4 prof. extr., 14 priv. doc. des sciences.

Étudiants. — 583, dont 98 femmes. Répartition : théologie, 36; droit, 79 (4 femmes); médecine, 275 (64 femmes); philosophie, 193 (30 femmes). A joindre 68 auditeurs libres. D'après la nationalité, ces étudiants se divisaient ainsi : Suisses, 354 (dont 162 originaires du canton de Zurich); Allemands, 74; Austro-Hongrois, 20; Français, 1; Italiens, 5; Anglais, 1; Hollandais, 3; Luxembourgeois, 1; Russes, 81; Grec, 1; Roumains, 4; Serbes, 3; Bulgares, 12; Turc, 1; Américains du Nord, 20; Américain du Sud, 1; Japonais, 1.

AMÉRIQUE DU SUD

RÉPUBLIQUE ARGENTINE

Université de Buenos-Ayres. — Les renseignements qu'on va lire sont directement extraits du compte rendu officiel des travaux de l'Université de Buenos-Ayres pendant l'année scolaire 1891-92. (L'année scolaire est comptée à partir du semestre d'été 1891, et finit en avril 1892.) Cette Université, comme sa sœur, l'Université nationale de Cordoba, dont il sera question plus loin, compte trois Facultés : droit, médecine et sciences. Elle est entretenue pour la plus grande partie par le budget de la République, et tire en outre des revenus des biens fonciers et mobiliers qu'elle possède, ainsi que des droits d'inscriptions et d'examens acquittés par les étudiants.

Corps enseignant. — En laissant de côté les *Académiciens*, ou professeurs honoraires, qui n'interviennent dans les actes des Facultés qu'à titre de membres des conseils pédagogiques et administratifs de ces corps, nous relevons les totaux suivants pour l'année écoulée : 1. *Droit*, 14 professeurs titulaires, 11 suppléants; 2. *Médecine*, 31 titulaires, 27 suppléants; 3. *Institut microbiologique*, 6 directeurs, chefs de

travaux ou préparateurs ; 4. *Sciences physiques et mathématiques*, 24 professeurs titulaires, 7 suppléants. Les cours, conférences, etc., faits par ces divers maîtres, se décomposent ainsi : *Droit*, 978 leçons, soit 69,85 par professeur ; *médecine*, 1 765, dont 677 cours théoriques, et 1 088 exercices pratiques, cliniques, etc. ; soit une moyenne de 67,70 à 77,71 par professeur ; *sciences*, 2 678 leçons, soit 95,46 par professeur.

Étudiants. — Le nombre total des étudiants des trois Facultés s'est élevé à 1 069, répartis de la manière suivante : *Droit et sciences sociales*, 349 ; *médecine*, 533 ; *sciences*, 187. Il y a augmentation sur l'exercice précédent de 72 unités pour le droit, de 81 pour la médecine, de 50 pour les sciences.

On signalait à la Faculté de médecine l'inscription de 50 élèves du sexe féminin ; une de ces élèves suivait les cours de 6e année de médecine, et 40 ceux d'obstétrique. La Faculté de droit a eu, elle aussi, une étudiante qui a passé l'examen dit *libre* de sortie, sur la majeure partie des matières de l'enseignement de la 1re année de droit.

DÉSIGNATION.	NOMBRE des étudiants examinés.		NOMBRE des examens.		REÇUS avec haute distinction.		REÇUS avec distinction.		NOTE bien.		NOTE passable.		NOTE MAL : candidats refusés.	
	Officiels.	Libres.	Officiels.	Libres.	Officiels.	Libres.	Officiels.	Libres.	Officiels.	Libres.	Officiels.	Libres.	Officiels.	Libres.
1° Faculté de droit :														
1re année	120	39	412	82	15	3	113	18	169	33	84	16	31	12
2e année	79	33	272	68	21	8	109	14	104	29	34	12	4	5
3e année	53	38	178	75	4	»	68	22	90	35	15	16	1	2
4e année	36	26	129	55	9	1	66	18	38	22	16	13	»	1
5e année	25	28	91	67	15	1	34	17	36	33	6	15	»	1
Examens généraux	25	22	51	22	3	»	14	2	21	13	9	5	4	2
Thèses	37	»	»	»	3	»	14	»	18	»	2	»	»	»
Totaux	375	186	1 133	369	70	13	418	91	476	165	166	77	40	23
2° Faculté des sciences :														
1re année	124	»	300	»	26	»	102	»	80	»	58	»	34	»
2e année	52	4	139	4	17	»	41	1	42	2	30	1	9	»
3e année	70	6	177	6	10	»	64	2	78	2	22	1	3	1
4e année	64	4	125	4	12	»	35	»	48	»	25	2	5	2
5e année	36	22	81	22	10	7	23	10	28	3	19	1	1	1
6e année	40	24	119	24	12	1	42	16	52	7	13	»	»	»
Examens généraux	71	48	189	111	21	2	52	7	78	29	35	40	3	33
Thèses	49	»	49	»	9	»	17	»	21	»	2	»	»	»
Totaux	506	108	1 179	171	117	10	376	36	427	43	204	45	55	37

DÉSIGNATION.	NOMBRE des étudiants examinés.		NOMBRE des examens		REÇUS avec haute distinction.		REÇUS avec distinction		NOTE bien.		NOTE passable.		NOTE MAL candidats refusés.	
	Officiels.	Libres.	Officiels.	Libres.	Officiels.	Libres.	Officiels.	Libres.	Officiels.	Libres.	Officiels.	Libres.	Officiels.	Libres.
					3° FACULTÉ DE MÉDECINE :									
1re année	41	3	119	6	15	1	34	4	31	»	16	1	23	»
2e année	40	»	163	4	10	1	41	»	50	»	42	2	24	1
3e année	18	1	98	1	21	»	34	1	28	»	13	»	2	»
4e année	6	6	52	16	12	»	10	5	13	6	18	4	1	1
5e année	5	6	45	10	2	2	»	4	13	4	»	»	»	»
Botanique	31	7	32	7	3	1	17	3	15	1	6	2	2	»
Examens généraux	23	1	34	1	1	»	4	»	12	»	4	1	1	»
Plans ou mémoires	11	»	11	»	»	»	28	»	2	»	»	»	»	»
Mathématiques supérieures	»	1	»	3	»	»	»	3	»	»	»	»	»	»
TOTAUX	175	25	558	48	74	5	168	20	164	11	98	10	53	2

Statistique détaillée des étudiants. — *Droit :* 1re année, 139; 2e année, 86; 3e année, 56; 4e année, 36; 5e année, 30. *Médecine :* 1re année, 133; 2e année, 72; 3e année, 65; 4e année, 67; 5e année, 39; 6e année, 46. *Pharmacie :* 1re année, 50; 2e année, 12. *Obstétrique* 6 1re année, 11; 2e année, 38. *Sciences :* 1re année, 62; 2e année, 38; 3e année, 22; 4e année, 12; 5e année, 12; sciences naturelles, 41; mathématiques supérieures, 1. Il faut joindre à ces chiffres 48 auditeurs libres autorisés à suivre les cours de la Faculté de droit. La majorité des étudiants appartenait à la nationalité argentine, comme en témoigne le tableau suivant : *Droit,* 331 Argentins, 18 étrangers; *médecine,* 442 Argentins, 91 étrangers; *sciences,* 169 Argentins, 28 étrangers. . . .

Diplômes. — L'Université a délivré les diplômes suivants : 41 diplômes d'avocat, 41 de docteur en jurisprudence, 39 de docteur en médecine, 10 d'ingénieur civil, 1 d'ingénieur mécanicien. Il y a augmentation, par rapport au précédent exercice, de 30 diplômes d'avocat, de 31 de docteur en jurisprudence, de 5 de docteur en médecine, de 4 d'ingénieur civil, et de 1 ingénieur mécanicien.

Examens. — Les tableaux suivants font connaître le détail des examens passés devant les trois Facultés de l'Université de Buenos-Ayres, ainsi que les notes obtenues par les candidats : dans ces tableaux, on distingue les étudiants en deux catégories; les étudiants *officiels,* qui poursuivent un grade ou diplôme de l'État, et les étudiants libres qui passent des examens sans préoccupation obligée de carrière future.

Il a été passé en outre 7 examens généraux pour le titre de dentiste, suivis de 5 réceptions avec la note *bien;* 56 examens pour le diplôme de sage-femme, suivis de 46 réceptions, 138 examens de pharmacie, suivis de 125 admissions.

Université nationale de Cordoba. — Cette Université s'est vue, dans le cours de la session parlementaire de 1891, menacée de perdre deux de ses Facultés, celle des sciences et celle de médecine. Par mesure d'économie, la Commission du budget du Congrès argentin proposait de supprimer ces deux écoles importantes, sous prétexte que l'école des sciences manquait d'élèves, et celle de médecine, de cliniques. L'honorable Recteur de Cordoba se plaint avec raison de ce projet de mutilation, et n'a pas de peine à montrer que les motifs allégués manquent de fondement; les chiffres, d'ailleurs, que nous reproduisons ici, donnent entièrement raison au Recteur contre le Congrès : ce dernier a finalement laissé les choses en l'état.

Le compte rendu officiel des travaux de l'Université de Cordoba renferme quelques détails intéressants relatifs tant à l'organisation générale qu'à la statistique des Facultés. L'Université admet à l'immatriculation les jeunes gens pourvus du certificat de maturité délivré soit par les collèges nationaux, soit par les collèges d'enseignement secondaire établis dans les provinces sous l'autorité des gouverneurs. Peuvent également être produits les certificats ou diplômes des Facultés étrangères qui accordent un traitement identique aux gradués argentins. Les étudiants libres sont assujettis à toutes les obligations scolaires et légales imposées aux étudiants immatriculés.

Pour être admis à se présenter aux examens, il faut fournir la preuve qu'on a suivi les cours correspondants pendant la durée établie par les règlements. Les candidats refusés ne peuvent se représenter que six mois au moins après leur échec, et devant la Faculté même où ils se sont présentés d'abord. A cet effet, la liste des admis et des refusés est communiquée aux Facultés de Buenos-Ayres. En revanche, les certificats d'examen délivrés à Buenos-Ayres peuvent être validés à Cordoba.

Corps enseignants. — Les professeurs de l'Université se répartissent comme suit entre les trois Facultés : 1. *Droit* : 12 professeurs titulaires, 14 suppléants; 2. *Médecine :* 22 titulaires, 3 suppléants; 3. *Sciences physiques et mathématiques*, 33 titulaires.

Statistique particulière des Facultés. — *Droit.* 42 étudiants ont été inscrits à cette Faculté, dont 10 en 1re année, 7 en 2e, 13 en 3e, 8 en 4e, et 4 en 5e. 41 se sont présentés aux examens. L'École de droit a fait passer 167 épreuves ainsi réparties : 1re année, 36; 2e, 28; 3e, 43; 4e, 31; 5e, 29. Les points (notes favorables) ont été en moyenne de 8 pour la 1re année, 6 pour la 2e, 5 pour la 3e, 7 pour la 4e, et 6 pour la 5e; moyenne générale, 7. Il a été subi 12 examens généraux (fin d'études), avec la note moyenne 6. 12 élèves ont entièrement terminé leurs cours d'études, et 24 diplômes ont été délivrés, savoir : licence, 2; doctorat, 12; diplômes d'avocat, 12. Les professeurs de la Faculté de droit ont fait 1 046 cours ou conférences, soit une moyenne de 69 par professeur.

Médecine. — 40 étudiants se sont fait inscrire, dont 4 en 1re année, 3 en 2e, 6 en 3e, 4 en 4e, 3 en 5e, et 11 en 6e. On a compté en outre 6 inscrits pour la 1re année de pharmacie, 3 pour la 2e; 2 pour la 1re année du cours d'obstétrique; 1 pour la 2e. A joindre un étudiant libre en 2e année de médecine, et un en 1re année d'obstétrique. Les professeurs ont fait 1 179 cours ou leçons, soit, en moyenne, 65 leçons par professeur. Il a été passé 218 examens partiels, avec les notes suivantes (moyenne) : 1re et 2e années, 4; 3e, 5; 4e, 3 ; 5e, 4; 6e, 6.

5 examens généraux (médecine, 3; pharmacie, 29) ont été subis avec la note moyenne 4. Il a été soutenu 4 thèses, et délivré 8 diplômes (docteurs en médecine, 4; pharmaciens, 3; dentiste, 1). Enfin, 5 diplômes étrangers ont été validés (médecine, 1; pharmacie, 3; accouchements, 1).

Sciences. — 27 élèves ont été inscrits, savoir : 7 pour les cours préparatoires au titre d'ingénieur, 1re année; 2 pour les mêmes cours, en 2e année; 6 en 3e année, 5 en 4e; 5 en 5e année; enfin, 2 au cours des sciences naturelles. 6 étudiants libres ont en outre été admis à suivre l'enseignement, dont 1 celui des sciences naturelles, et les 5 autres celui des ingénieurs.

24 étudiants immatriculés ont passé des examens, savoir : ingénieurs, 1re année, 7; 2e année, 1; 3e année, 6; 4e année, 3; 5e année, 5; sciences naturelles, 2. D'autre part, 6 étudiants libres ont subi les mêmes épreuves, dont 5 de la section des ingénieurs, et 1 de celle des sciences naturelles. 130 examens partiels ont été passés, et se classent ainsi d'après les mentions obtenues : avec particulière distinction, 11 (officiels); avec distinction, 57 (55 officiels, 2 libres); avec la note *bien*, 32 (officiels); avec la note *suffisant*, 27 (24 officiels, 3 libres). 3 épreuves ont abouti à l'ajournement. Examens généraux : pour le titre d'arpenteur, 5 (note moyenne, 2); pour le titre d'ingénieur civil du 1er degré, 5 (note moyenne, 5); pour le même titre du 2e degré, 7 (note moyenne, 6).

Les professeurs ont donné 1 968 cours ou conférences, soit une moyenne de 70 pour chacun. Outre leur enseignement, ces maîtres ont donné des soins particuliers aux laboratoires, cabinets, collections, etc., dont ils ont la charge, et dont ils sont unanimes, d'ailleurs, à déplorer l'indigence. Ils ont, en outre, publié des travaux personnels en grand nombre, insérés dans le *Bulletin* de l'Académie nationale des sciences.

E. S.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

Par décret du Président de la République, en date du 3 décembre, contresigné par M. Casimir-Périer, président du Conseil, M. Spuller, sénateur, a été nommé Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, en remplacement de M. Poincaré.

LES UNIVERSITÉS DES ÉTATS-UNIS

M. G. Compayré recteur de l'Académie de Poitiers, a prononcé à la rentrée des Facultés, un discours d'une intéressante actualité sur les Universités des États-Unis.

On sait que le brillant historien de la pédagogie en France présidait la délégation envoyée à Chicago par le ministère de l'instruction publique.

Nous reproduisons en entier cette agréable et instructive allocution.

Messieurs,

A un Recteur qui revient d'Amérique, vous demandez sans doute de vous dire — autant que le permettent les limites d'une brève allocution — quelles impressions scolaires, quelles leçons dont nous puissions profiter nous-mêmes, il a rapportées de son voyage à travers cette grande République américaine, que l'on peut caractériser de tant de manières, définir par tant de noms : qui est, si l'on veut, le pays des dollars, la terre privilégiée de l'agriculture intensive, du commerce démesuré, de l'industrie à outrance, la région magique des prodiges de toute espèce; mais qui mérite aussi qu'on l'appelle le pays des Universités.

Toutes choses, vous le savez, sont énormes aux États-Unis, chez un peuple dont la devise est avant tout de « faire grand », et que la nature semble seconder dans ses ambitions colossales; — non pas seulement les maisons à vingt étages, les rues de 35 kilomètres de Chicago, ou bien les chemins de fer aériens de New-York, qui transportent par jour un million de voyageurs; non pas seulement les plaines sans fin du Mississipi, les imposantes cataractes du Niagara, les grands lacs qui sont des mers intérieures ou les arbres géants de la Californie; — ce qui est énorme aussi, ce sont les Universités du Nouveau Monde.

Nous sommes fiers en France, et non sans raison, de voir notre vieille Sorbonne, édifiée par Richelieu pour 5 millions de francs, reconstruite et restaurée de nos jours au prix de 22 millions environ. Nous prisons très haut, dans une sphère plus modeste, le million que la

ville et l'État ont mis à la disposition des Facultés de Poitiers pour les aménager et les rebâtir en partie. Et enfin il s'est rencontré parfois des esprits chagrins pour critiquer comme excessive la dotation de 10 à 12 millions qui représente en France les dépenses annuelles de l'enseignement supérieur...

Mais qu'est-ce que tout cela pourtant, à côté des prodigalités somptueuses dont l'Amérique nous offre chaque jour l'exemple au profit de ses Universités? Quelques chiffres vous en donneront une idée. Le revenu annuel de la seule Université d'Harvard s'élève à 722 000 dollars, approximativement à 3 615 000 francs de notre monnaie. Sans doute Harvard, qui a été fondé au milieu du XVIIe siècle, n'est arrivé à cette prospérité fabuleuse qu'après deux siècles et demi d'existence et de progrès continus. Mais il n'y a pas que les vieilles écoles américaines qui soient riches. Les Universités des États-Unis naissent et grandissent du jour au lendemain, à l'imitation des villes elles-mêmes, de Chicago, par exemple, qu'on appelle là-bas la « Cité champignon » qui n'avait que 600 habitants en 1831 et qui en compte aujourd'hui 1 500 000; et elles ont souvent. dès la première heure de leur création, un budget formidable. Nous n'en citerons qu'une seule, tout récemment organisée en Californie, au pays de l'or, il est vrai, l'Université Leland Stanford Junior, ainsi appelée du nom de ses fondateurs. M. et Mme Leland Stanford, lesquels, en souvenir d'un fils unique ravi à leur affection, ont voulu consacrer à l'éducation des enfants de leurs concitoyens toute leur fortune, la bagatelle de 30 millions de dollars, soit 150 millions de francs.

D'une part, ces donations princières de simples particuliers, glorieux d'attacher leurs noms à un établissement d'instruction publique, ou satisfaits simplement d'avoir leurs bustes ou leurs portraits installés à la place d'honneur dans une des salles de la nouvelle Université; et d'autre part, pour les institutions qui existent déjà depuis longtemps, les libéralités d'innombrables bienfaiteurs, anciens élèves reconnaissants, protecteurs généreux des lettres et des sciences, — libéralités incessantes qui viennent chaque année grossir le trésor de la maison; — cela suffirait déjà à expliquer la fortune des Universités transatlantiques. Mais il ne faut pas oublier qu'à la munificence de l'initiative privée s'ajoute l'effort de la collectivité, l'action de l'État ou, pour mieux dire, des 44 États dont les blanches étoiles brillent dans le ciel bleu du pavillon américain. On sait en effet qu'à chaque État distinct, le jour où il est reçu dans l'Union, la loi nationale attribue une grande dotation territoriale, dont la vente ou le revenu doit être utilisé pour l'enseignement à tous les degrés. En 1888, la totalité de ces dotations successives, de ce riche fonds scolaire, ne s'élevait pas à moins de 31 millions d'hectares, soit les trois cinquièmes du territoire de la France. Au produit de cet immense domaine, les Universités participent, aussi bien que toutes les autres écoles, sans compter qu'elles ont aussi leur large part dans les taxes scolaires directes, d'un demi-milliard par an environ, que l'ensemble des États impose aux contribuables.

Ce que sont, avec de telles ressources, les Universités d'Amérique, il est facile de le deviner. D'abord, le nombre en est considérable : 37 pour le moins, si nous nous en rapportons à la statistique officielle dressée en 1889 par le *Bureau d'éducation* de Washington; et chaque année en

voit éclore de nouvelles. Il y en a de toute espèce : des Universités de blancs; des Universités de nègres; des Universités mixtes, ouvertes aux deux sexes, des Universités spéciales pour les femmes. En France on semble croire qu'il serait exorbitant de créer autant d'Universités que l'on compte de circonscriptions académiques; et le gouvernement proposait en 1892 de s'en tenir au chiffre de 7. L'Amérique ne connaît pas ces timidités. Elle ne voit pas d'inconvénient à ouvrir plusieurs Universités dans la même région, à quelques kilomètres les unes des autres, parfois dans la même ville. A New-York vous trouvez à la fois l'*Université de la Cité* et le *Columbia College* qui, malgré son nom modeste, n'en est pas moins une véritable Université et une des plus puissantes des États-Unis. Pour aller de l'Université de Boston à l'Université de Harvard, à Cambridge, vous n'avez qu'à traverser la rivière Charles. En quatre heures de chemin de fer, vous pouvez, laissant derrière vous les deux Universités de New-York, voir celle de Princeton (son collège de New-Jersey, dans l'État de ce nom), celle de Philadelphie, l'Université John Hopkins à Baltimore et enfin les deux Universités de Washington.

Tandis qu'elles sont encore rares et clairsemées dans le centre, dans le Sud et dans l'Ouest, les Universités foisonnent, elles se pressent les unes contre les autres, comme des phares brillants tournés du côté de l'Europe, sur les rives de l'Atlantique, dans ces provinces de l'Est, où la population surabonde le plus, mais qui sont aussi les premières qu'ait atteintes au XVIIe siècle le souffle de la civilisation européenne. Peu à peu, à n'en pas douter, elles se développeront aussi vers l'Ouest, peut-être avec la même profusion, par delà Chicago, par delà Saint-Louis; comme font déjà quelques Universités avant-coureuses, qui marquent toujours plus loin, plus en avant, les étapes du progrès de la pensée, celle de Lawrence. celle de Denver, par exemple. Mais en attendant cette diffusion nécessaire qui sera l'œuvre du temps, il ne serait pas tout à fait inexact de dire des États-Unis, considérés dans leur vie universitaire, ce qui est absolument vrai du Canada; c'est qu'ils ressemblent à une immense statue dont le corps, non dégrossi encore, serait enfoui dans les profondeurs de la carrière de pierre ou de marbre, la tête seule étant déjà sculptée et ciselée, la tête brillante qui regarde l'Europe à travers l'Atlantique; tandis que là-bas, sur les bords du Pacifique les pieds de la statue commencent eux aussi à prendre forme dans la civilisation de la puissante et active Californie.

Remarquables par leur nombre, les Universités américaines, pour la plupart, le sont aussi par le confort de leur installation matérielle, par les vastes étendues qu'elles couvrent de leurs constructions. Yale, à New-Hawen, occupe tout un quartier; à Cambridge, Harvard, est une ville dans la ville. Sans doute en Amérique les plus beaux, les plus grands édifices sont généralement les maisons de banque ou les hôtels de voyageurs; les plus hauts, les hôtels des journaux; à New-York le dôme du journal *le Monde* (*the World*) domine toute la Cité. Mais les bâtiments scolaires rivalisent tout au moins avec les églises, soit par leurs dimensions, soit par l'ornementation brillante de leur architecture. Au dehors ils prennent des airs de châteaux forts, de citadelles, avec leurs tours, leur contreforts, leurs créneaux. Au dedans, avec leurs grandes salles voûtées, leurs colonnades, leurs bas-reliefs, ils rappellent, à s'y méprendre. des intérieurs de temples. En tout cas

j'engage fort ceux de nos compatriotes qui en sont encore à critiquer nos prétendus palais scolaires, à aller faire un tour en Amérique; ils en reviendraient, je crois, moins disposés à la critique et peut-être même un peu humiliés par la comparaison!

Les Américains dépensent donc beaucoup pour leurs Universités et ils ne vous le laissent pas ignorer, c'est un usage aux États-Unis de vous dire tout de suite le prix de revient de chaque chose. Dans les cabinets de physique que j'ai visités, à chaque instrument qui m'était montré, on ne manquait pas de me faire connaître combien de dollars il avait coûté, avant même de m'apprendre à quoi il pouvait servir.

Mais les dépenses scolaires des Américains ne prouvent pas seulement qu'ils sont riches; elles prouvent autre chose, c'est qu'ils ont un sentiment profond de l'utilité, de l'importance sociale des Universités. Nous ne pouvions nous empêcher, aux Congrès scolaires de Chicago, de donner raison à un des orateurs, à M. Gilman, président de la grande Université de John Hopkins à Baltimore, quand il s'écriait: « L'étranger intelligent, si on lui demandait son opinion sur le haut enseignement de notre pays, répondrait sans doute que le public témoigne ici en faveur des Universités d'un intérêt qui n'est pas égal, et dont rien n'approche même en Angleterre, en France ou en Allemagne (*an amount of interest in Universities unequalad and perhaps unparalleled*). Et cet intérêt n'est pas seulement, comme on pourrait le croire, celui qu'un peuple exclusivement utilitaire attacherait aux enseignements techniques qui forment de bons médecins, de bons avocats, ou encore des ingénieurs, des savants, capables d'étendre par leurs inventions pratiques le domaine des arts mécaniques et de l'industrie, aptes à continuer l'œuvre des Morse ou des Edison. Les Universités, aux yeux des Américains comme aux nôtres, ne doivent pas se proposer seulement comme but l'éducation professionnelle. C'est ce que déclarait un autre orateur des Congrès, le professeur Woodrou Wilson, de Princeton : « Je ne crois pas, disait-il, qu'une école professionnelle puisse exister par elle-même; il faut qu'elle fasse partie d'une Université, que l'atmosphère d'une Université l'enveloppe et la pénètre, il faut qu'elle témoigne de cet esprit de liberté qui est l'âme des études. »

Ce n'est donc pas seulement en hommes pratiques que les Américains apprécient les Universités qu'ils développent à coups de millions. Ils savent quel est le prix de la haute culture intellectuelle, de l'éducation libérale et désintéressée qui forme autre chose que des spécialistes : des hommes, des hommes complets. Et voilà pourquoi ils entourent d'un soin jaloux, ils couvent de toute leur affection ces foyers de haut enseignement, qui en grande majorité, — comme le disait encore aux Congrès M. Martin Kellogg, président de l'Université de Californie, — ayant à choisir entre deux conceptions différentes, celle qui consiste à étendre de tous les côtés le domaine de nos connaissances, et celle qui se contente de viser l'excellence dans une partie exclusive de ce domaine, n'ont pas hésité à préférer la première », ces Universités de tout ordre qui ont chacune leur physionomie et leurs tendances propres, les unes, et précisément les plus importantes, ne se réclamant d'aucune secte religieuse (*non sectariam*), les autres inféodées aux diverses confessions chrétiennes qui pullulent en Amérique, mais toutes sans exception, comme nous en avons eu la preuve en visitant la très libérale Univer-

sité catholique fondée, il y a deux ans, à Washington, par Monseigneur Kean, toutes animées d'une noble aspiration vers la science et le progrès de l'humanité; sortes d'oasis scolaires, jetées au milieu d'une immensité d'usines, de magasins de blé, de parcs à bétail, de docks, de fabriques de toute espèce, pour maintenir les droits de la pensée et faire couler d'abondantes sources de vie intellectuelle et morale, dans une société en proie à une activité industrielle infernale et que l'on dirait au premier abord ensorcelée et comme possédée par le seul démon des affaires!

Soutenues par l'esprit public, protégées par le Gouvernement de chaque État, comment les Universités des États-Unis ne réussiraient-elles point? Elles ont, d'ailleurs, les femmes pour elles. Un des traits les plus caractéristiques de l'éducation américaine, c'est que la femme y participe plus qu'en aucun pays du monde. Nous nous en sommes bien aperçu aux Congrès de Chicago. où les femmes ont joué un si grand rôle et où l'une d'entre elles disait : « La femme est le lien entre l'enfant et l'Université. » Elles étaient partout : dans le cabinet du Président du Congrès, où elles accueillaient avec tant de bonne grâce les délégués étrangers; dans l'auditoire, dont elles formaient la majorité, attentives et studieuses, sur l'estrade, sur la « plate-forme », où elles égayaient de leurs brillantes toilettes les habits noirs ou les vestons des hommes; venues non pas simplement en spectatrices et en curieuses, mais pour collaborer par leurs discours aux travaux des Congrès; éprises sans doute avant tout de l'enseignement du premier âge, des « jardins d'enfants », où les qualités féminines triomphent, mais ardentes aussi pour les degrés supérieurs de l'instruction: non pas seulement des institutrices de tout rang, appelées par leur devoir professionnel, mais aussi des femmes du monde, empressées à montrer de quelle passion les enflamme l'avenir de l'éducation, et parmi elles la femme distinguée qui nous est apparue comme la souveraine, comme la reine de Chicago, Mme Potter Palmer, l'organisatrice du *Palais des femmes* à l'Exposition universelle. Dans un pays où tous les hommes parlent bien, tous les pédagogues du moins, il nous a semblé que les femmes parlaient mieux encore. Elles ne se contentent pas d'ailleurs de manifester leur zèle pédagogique par des paroles éloquentes, elles le déploient aussi dans leurs actes : telle, par exemple, la bienfaitrice de l'Université catholique de Washington, Mme Cardwel, de Philadelphie, bienfaitrice pour plusieurs millions de francs, dont nous avons admiré le portrait dans le salon d'honneur de l'Université, entre celui du Pape Léon XIII et celui du cardinal Gibbons.

Il n'est pas en mon pouvoir de vous retracer en quelques minutes le tableau complet de la vie intérieure, de la division et de l'ordre des études, dans les Universités dont je viens de vous montrer la puissance et le succès. Pour essayer cependant de vous en donner une idée, permettez-moi de vous convier à visiter avec moi une de celles qui passent pour être au premier rang, et qui, au milieu de tant d'Universités à peine adolescentes, — presque toutes datent du XIXe siècle — sont fières de leur vieillesse relative. Nous pourrions prendre Harvard, qui se flatte d'être la première de toutes, qui est en tout cas la plus ancienne, puisqu'elle date de 1638. Nous choisirons Yale, qui, de l'aveu général, comme importance et comme valeur, est la seconde Université d'Amérique; la seconde aussi pour l'ancienneté elle a été fondée en 1701, et elle a eu

des élèves tels que Fenimore Cooper, le célèbre romancier, et Samuel Morse, un des inventeurs du télégraphe.

Nous voici au centre de la petite ville de New-Haven : je dis petite ville parce que nous sommes en Amérique ; New-Haven ou Port-Neuf compte plus de 80000 habitants. Elle est située sur l'embouchure du Connecticut, à une heure en chemin de fer de New-York, à quelques heures de Boston : ville de commerce, comme toutes les autres, mais où les vertes pelouses, les beaux ombrages abondent plus qu'ailleurs ; et c'est à travers les avenues, les places plantées de ces ormeaux superbes qui lui ont valu d'être appelée la *Cité des Ormes*, que nous arrivons au collège d'Yale ainsi nommé d'un concitoyen illustre qui a été au XVIII[e] siècle gouverneur de la Compagnie des Indes.

Ce qui nous frappe tout d'abord, c'est le grand nombre des constructions éparses, des bâtiments distincts qui remplissent le *square du collège* (il y en a vingt-deux pour le moins, sans compter une dizaine d'autres épars dans le voisinage). C'est qu'en Amérique une Université est tout un monde, un ensemble touffu et peut-être un peu confus d'écoles de toute nature. Elle ne comprend pas seulement les quatre ou cinq Facultés traditionnelles de la vieille Europe. Elle s'annexe aussi, à l'imitation des Universités du moyen âge, des collèges d'enseignement secondaire ; elle rayonne dans tous les sens de l'activité intellectuelle, et ne dédaigne pas d'enrichir son domaine en joignant à la recherche de la vérité théorique et des connaissances générales la direction des applications pratiques de la science sous toutes leurs formes.

Il n'y a pas à Yale moins de sept établissements d'instruction : d'abord des écoles ou Facultés de droit, de médecine, de théologie, de philosophie ou d'arts ; ensuite l'école scientifique Sheffield, qui est une Faculté des sciences ; un collège secondaire où se préparent les bacheliers ès arts, et qui, avec ses quatre années d'études littéraires ou scientifiques, correspond aux classes supérieures de nos lycées ; enfin une École des beaux-arts. Nous en trouverions bien davantage à Harvard qui possède en outre une École d'art dental, une École vétérinaire, une École d'agriculture, une École d'horticulture. Et le catalogue des divers districts de l'enseignement universitaire américain s'allongerait encore si, parcourant toutes les Universités, nous notions au passage par exemple l'école des mines et l'école des sciences politiques de *Columbia college*, l'école de génie civil et l'institut d'électricité de Princeton. Il y a là une subdivision sans fin, une extension illimitée de l'œuvre de ces Universités complexes, dont on peut dire qu'il n'y a rien qu'on n'y apprenne, qu'elles enseignent tout ; et il suffirait, pour le prouver, de dresser simplement la liste des grades de baccalauréat, de doctorat, qu'elles prodiguent de tant de manières, et dont je n'ose entreprendre l'énumération, me contentant de citer ce détail qu'en Amérique on peut devenir bachelier en philosophie, docteur en philosophie, après avoir suivi un cours d'architecture !

Revenons à Yale. Faisons d'abord une station à l'école de droit, qui, aussi bien que l'école de médecine, ne fait point partie de l'agglomération principale, dont elle est séparée par de vastes pelouses. Elle occupe tout un étage du Palais de justice (*Court House*) du comté de New-Haven. Nos introducteurs nous font remarquer tout de suite quels avantages présente pour l'école de droit cette cohabitation avec les tri-

bunaux, qui tiennent séance presque chaque jour dans le même local. Les étudiants n'ont que quelques pas à faire, au sortir des salles de classe où les professeurs leur enseignent la théorie du droit, pour se rendre dans les prétoires où les magistrats en assurent et en déterminent la pratique. Les tribunaux et les cours deviennent ainsi, pour ainsi dire, des écoles annexes d'application, mises à la portée des apprentis juristes. Cela n'est point banal, ni plus extraordinaire, après tout, que l'usage, répandu en tout pays, qui rapproche et juxtapose, toutes les fois que cela est possible, les écoles de médecine et les hôpitaux.

Nous demandons combien il y a de professeurs à la Faculté de droit : 8 professeurs titulaires qui composent le corps de la Faculté, puis 25 maîtres de conférences, *special lecturers and instructcrs*, comme on dit à Yale : en tout 37. Combien d'élèves : 171 pour l'année scolaire 1892-1893. Daus son ensemble, l'Université d'Yale compte environ 180 professeurs pour 1 900 élèves, Ici, comme partout en Amérique, il y a une proportion considérable de maîtres pour un petit nombre d'étudiants, et nous ne pouvons nous défendre d'un rapprochement. A la Sorbonne, pour une famille de 11 000 élèves, il n'y a en tout, malgré les progrès accomplis dans ces dernières années, que 185 chaires magistrales ou cours accessoires. Pour une population scolaire cinq fois moindre, Yale possède un corps de professeurs tout aussi considérable. Vous ne vous étonnerez pas d'ailleurs qne le nombre des étudiants soit aussi restreint à l'École juridique d'Yale, si je vous rappelle que les États-Unis comptent 52 écoles de droit (*schools of law*) : quelques-unes, il est vrai, qui en 1888-89 avaient moins de 10 élèves; une même qui n'en avait qu'un, l'école Bloomington de l'Université Wesleyenne de l'Illinois. Les plus peuplées sont celles de Columbia College avec 492 étudiants, de Minneapolis, 401, de Ann-Arbor, 217, d'Harvard, 204, de Georgetown, 202.

Nous nous faisons présenter le tableau des cours et nous y retrouvons les matières essentielles de l'enseignement du droit en tout pays. Le droit romain y a sa place, plus restreinte, il est vrai, que dans nos Écoles d'Europe. Les Codes français ne sont pas oubliés; on les recommande pour une étude consciencieuse (*a caraful study*). Sur bien des points la ressemblance est profonde : là-bas, aussi, il y a des cours obligatoires ct des cours à option; là-bas encore, les étudiants en droit sont encouragés à s'inscrire pour un ou plusieurs cours des autres Facultés, celles de philosophie et de médecine notamment.

Mais quelques particularités sont dignes d'attention : par exemple l'institution d'un cours d'éloquence du barreau (*forensic allocution*), où les futurs avocats apprennent les règles de la rhétorique judiciaire. De même on semble attacher une importance spéciale au cours qui a pour objet la science politique et sociale.

L'enseignement juridique ne dure d'ailleurs que 4 ans en tout : 2 ans pour acquérir le grade de bachelier, 2 ans pour obtenir celui de docteur. Au moment où nous visitons Yale, les élèves sont tous absents : commencées le 29 juin, les vacances durent 3 mois, jusqu'au 29 septembre. Mais, à défaut des classes elles-mêmes que nous aurions eu tant de profit à voir en pleine activité, les documents qui nous sont fournis nous permettent de nous rendre compte des méthodes d'ensei-

gnement. Elles sont de nature à nous étonner : en effet elles consistent surtout à apprendre par cœur. Les salles de cours portent le nom significatif de « chambres de récitation ». Il n'y a pas, à proprement parler, de cours didactiques, de leçons *ex cathedra*. L'étudiant à qui on a mis entre les mains un manuel, un *text book*, étudie chez lui sa leçon et ne va au cours que pour être interrogé, le rôle du professeur se bornant à donner des explications sur les points difficiles du sujet. « C'est la conviction de la Faculté de droit, disent les programmes officiels, aussi bien que la tradition de l'Université, que des impressions définies et durables, relativement aux principes et aux règles de toute science abstraite, ne peuvent être sûrement acquises que par l'étude de manuels de choix, étude faite à loisir par l'étudiant en son particulier et complétée par les interrogations et les éclaircissements qui sont donnés dans la chambre de récitation. » Empressons-nous d'ajouter que cette méthode d'enseignement, un peu mécanique, un peu surannée à notre gré, n'est pas d'un usage général dans les Écoles de droit américaines. A Havard, par exemple, on répudie formellement le procédé de la récitation : il n'est pas question, disent les règlements de cette Université, d'apprendre par cœur les pages d'un manuel (*to memorize the pages of text books*).

Ce qui vaut mieux dans les habitudes pédagogiques d'Yale, c'est le souci qu'on y montre de favoriser les exercices pratiques dans les conférences (*debating societies*) où les étudiants s'exercent à la discussion, soit simplement entre eux, soit sous la direction d'un maître.

Nous traversons de nouveau le tapis vert qui s'étend entre le Palais de Justice et le College square. Là une vingtaine d'édifices appelleraient successivement notre attention, si nous avions le temps de nous y promener avec vous. Nous entrons d'abord dans la Bibliothèque qui ne comprend pas moins de 200 000 volumes. On nous fait remarquer que, grâce à l'étendue des salles, grâce aussi au nombre des bibliothécaires et des surveillants, les étudiants peuvent librement parcourir les galeries, fouiller les rayons, prendre eux-mêmes l'ouvrage dont ils ont besoin. Comme nous sommes loin — nous ne pouvons nous empêcher d'y songer — du temps où les livres de la bibliothèque de la Sorbonne étaient attachés par des chaînes de fer, de sorte qu'il fallait les lire sur place sans pouvoir les emporter ! Et même, à l'heure présente, n'aurions-nous pas à prendre exemple sur la liberté américaine, alors que chez nous, non plus sans doute la chaîne de fer du moyen âge, mais du moins le règlement enchaîne le volume sur son rayon, jusqu'à ce que l'intervention du bibliothécaire le délivre et le confie à son lecteur !

Yale est fier de sa bibliothèque, mais il l'est encore plus peut-être de son musée artistique et de son musée scientifique. Des livres mis en grand nombre à la disposition des étudiants, cela est presque banal. Ce qui l'est moins c'est ce que l'on peut voir à Yale : au service des élèves de l'École des Beaux-Arts et proposé à leur imitation, un magnifique musée, dont les galeries sont remplies des œuvres de la peinture et de la sculpture européenne et aussi des productions nationales, celles, par exemple, de l'artiste américain Teumbull, le peintre militaire des guerres franco-anglaises au Canada et de la Révolution d'Amérique — au service des étudiants de l'école scientifique Sheffield et ouvert à leurs recherches, le Peabody Museum, Musée d'Histoire naturelle, où le

géologue Marsh a réuni des échantillons de la faune fossile si remarquable, récemment découverte dans diverses parties de l'Amérique, dans ce qu'on appelle les Mauvaises Terres, ou dans les Montagnes Rocheuses.

Comment énumérer ici tout ce que Yale contient de merveilles : les laboratoires de physique et de chimie, l'observatoire astronomique, les chapelles et les églises, les réfectoires et les infirmeries, les deux gymnases couverts, qui abritent contre le mauvais temps les exercices physiques, les larges prairies de jeux, où s'ébattent sous le soleil les fidèles, et ils sont nombreux, du base-ball et du foot-ball ; et aussi les amphithéâtres construits en plein champ où, aux jours d'été, la leçon d'histoire, par exemple, est donnée sous les arbres en plein air : et tout cela installé avec ce double caractère de luxe solide et d'adaptation pratique, qui distingue toutes les œuvres des Américains ; tout cela entouré d'arbres et de verdure, dans une atmosphère de paix, où l'on sent qu'il ferait bon vivre, étudier et travailler, où l'on respire un air de liberté, surtout quand on se rappelle ce qu'était à ses débuts le régime scolaire d'Yale, alors que les lois édictées par les puritains du XVIIe siècle prononçaient la peine de mort contre des délits tels que la « violation du jour du sabbat », ou même contre l'usage du tabac, la « plante impure ».

Parmi tant d'omissions auxquelles nous condamne la rapidité de cet aperçu il y en a une que nous ne nous pardonnerions pas : ce serait d'oublier de vous signaler un des traits les plus saillants de la vie universitaire d'Yale comme de toutes les écoles américaines, je veux dire le grand nombre de Sociétés d'étudiants, de clubs, comme on dit là-bas, qui se forment au sein et sous le patronage de chaque Université. A Yale, il y a un club de canotage ; une Société de chant qui est particulièrement préposée à l'organisation des fêtes ; une Société de musique instrumentale, mandolinistes et guitaristes, une association de base-ball, une autre de foot-ball, lesquelles s'enorgueillissent d'avoir battu haut la main, dans les derniers concours, Harvard et Princeton ; sans compter les sociétés de plaisir, de plaisanterie, comme on les appelle (*quiz clubs*), et aussi les associations chargées de la publication des journaux périodiques : Yale en publie 15, dont quelques-uns sont quotidiens.

Dans ces associations, ce qui nous a surtout intéressé, c'est moins le résultat immédiat de l'habileté acquise dans les exercices que se proposent chacune d'elles, que l'esprit général de camaraderie et de fraternité, et aussi d'émulation, qu'elles développent entre les étudiants qui les composent. Notez que formées à l'Université ces associations se maintiennent au dehors sous la forme d'associations d'anciens élèves : Yale en compte plus de trente dont le siège se trouve dans autant de villes. Et ce résultat est peut-être plus précieux en Amérique que partout ailleurs. Les États-Unis en effet, il ne faut pas l'oublier, n'ont pas d'armée permanente. J'y ai vu des colonels, mais ils commandaient des Écoles normales ; j'y ai vu des généraux, mais ils avaient dirigé avant M. Harris, le secrétaire actuel, le *Bureau d'éducation* de Washington. Je n'y ai pour ainsi dire point vu de soldats. L'armée, cette grande école de discipline et de solidarité, manque donc à l'Amérique, et pour suppléer à ce qui lui fait défaut de ce côté, ce n'est pas trop de toutes les

associations, de toutes les « Fraternités », comme ils les appellent, où les étudiants des Universités apprennent à s'aimer, à se soutenir les uns les autres, à exercer leur action sous une règle fixe et dans un ordre absolu. Ajoutons que ces Sociétés ont aussi le mérite de favoriser le développement de la force physique. Sur ce point, nous nous sommes mis depuis quelques années à l'école de l'Amérique. Les Américains le savent et nous en estiment davantage, quoiqu'ils se méprennent parfois sur le caractère des exercices qui sont le plus en faveur chez nous. Je me rappelle qu'un de nos compagnons de chemin de fer, un jeune Yankee, nous demandait un jour : « Mais enfin, Monsieur, quel est la principale distraction des étudiants français ?... N'est-il pas vrai qu'elle consiste à élever des pigeons-voyageurs ?... » Nous n'aurions jamais cru que nos Sociétés colombophiles eussent acquis un tel prestige à l'étranger !...

Combien d'autres beaux côtés nous aurions à relever encore dans l'organisation de l'Université d'Yale et de ses rivales !... Est-ce donc que tout serait parfait et irréprochable dans les Universités américaines? Assurément non. Mais il y a trop peu de temps que j'ai subi le prestige de la grande civilisation des États-Unis pour en apercevoir nettement les défauts ; et, si je les apercevais, je serais embarrassé pour les dire, restant encore sous le charme et le souvenir reconnaissant de l'accueil cordial que j'y ai reçu. N'aurais-je pas mauvaise grâce, par exemple, à insinuer que l'on n'y est pas toujours bien inspiré dans le choix des auteurs étrangers inscrits aux programmes d'étude, qu'il y aurait peut-être des modèles encore meilleurs à offrir aux élèves pour l'étude de la littérature française que l'*Abbé Constantin* de Ludovic Halévy, que la *Poudre aux yeux* ou le *Voyage de M. Perrichon*, de Labiche — les premiers ouvrages où les étudiants d'Harvard soient initiés à notre langue — alors que dans les mêmes écoles d'autres livres français que j'ai des raisons personnelles de bien connaître, sont adoptés comme classiques. La seule chose que je me croirais permise en ce moment, pour rompre avec la monotonie d'un éloge continu, ce serait de répéter en quelques lignes le mal que les Américains disent d'eux-mêmes. Ah ! sans doute, nous ne voulons pas les faires passer pour modestes : ils ne le sont pas. Que de fois par leur innocente jactance, par leur amour de la réclame, ne m'ont-ils pas rappelé mes chers compatriotes de la Gascogne, ces aimables vantards ! Mais dans leur ardent désir de marcher toujours en avant et de se surpasser eux-mêmes, ils savent faire avec franchise leur examen de conscience, et reconnaître leurs propres défauts. C'est ainsi qu'aux Congrès de Chicago nous avons entendu un orateur qui se plaignait des tendances trop utilitaires de l'enseignement donné dans certaines Universités; un autre qui dénonçait les excès auxquels donnent lieu les réunions annuelles de sport athlétique, ce que nous appellerions les *Lendits* de New-York ! « Par leur conduite, disait-il, ces jeunes gens font rougir la Cité » ; un autre encore, qui constatait ce qu'il y a de confus dans les programmes comme dans les méthodes ; qui se plaignait que le beau titre d'Université, devenu banal, fût témérairement usurpé par des écoles médiocres et sans importance, et que les grades, par conséquent, les grades qui sont conférés par toute Université constituée, perdissent chaque jour de leur valeur et de leur prestige.

Mais n'est-ce pas faire encore l'éloge d'un peuple que de le montrer

passionnément préoccupé de se réformer lui-même, empressé à faire le compte de ses imperfections, afin de les corriger, et par suite très curieux de connaître les institutions scolaires des autres pays, très avide de chercher à l'étranger des exemples et des leçons. Nous avons pu juger par nous-même ce qu'était à l'égard de la France cette curiosité sympathique des pédagogues des États-Unis. Sachons leur rendre la pareille, et les imiter à l'occasion dans les choses où ils font mieux que nous. Il n'est pas question sans doute, d'oublier les conditions particulières de notre vie sociale, de renoncer à nos traditions et à nos mœurs, de renier le caractère de notre race. Il ne s'agit pas de ressembler en tout aux Américains : nous y perdrions sur plus d'un point. Mais nous aurions accompli un grand progrès déjà, si nous nous décidions enfin, à leur exemple, comme à l'exemple de toutes les nations civilisées, à restaurer pour en décorer nos corps de Facultés le vieux mot d'Université. Il faut avoir vécu quelque temps à l'étranger pour savoir quel en est le crédit, quelle en est la force, et pour comprendre combien notre enseignement supérieur sera méconnu par les autres peuples, malgré son éclat et son développement considérable, tant qu'il n'aura pas reçu la consécration de ce baptême nouveau. Ne rions pas des mots, ils peuvent avoir des conséquences graves, comme de faire croire que nous ne possédons pas de haut enseignement, parce que nous n'avons pas d'Université. Ils en ont parfois de plaisantes, quand ils sont équivoques ou mal faits. Un exemple personnel vous le prouvera. Ne m'est-il pas arrivé pendant la traversée de New-York au Havre, par cela seul que le commandant du paquebot était originaire de la Bretagne — du pays où les curés s'appellent des *recteurs* — d'être pris pour un ecclésiastique : le commandant m'avait placé à la table d'honneur entre deux missionnaires et un chanoine... Et à New-York ou à Chicago, quand je déclinais ma qualité de recteur d'académie, n'avais-je pas le chagrin de constater que ce titre faisait fort peu d'effet auprès de certains de mes interlocuteurs et qu'il prêtait à toutes sortes de malentendus, sans doute parce que, en Amérique, « Académie » est une dénomination fort commune qu'on applique aux institutions les plus diverses, aux académies de chant ou de danse, aux académies d'équitation ou même de couture !...

L'ASSOCIATION DES ÉTUDIANTS DE PARIS

L'Association des étudiants a fait beaucoup parler d'elle cette année, et plutôt en mal qu'en bien. Tout récemment encore, malgré les amicales remontrances de plusieurs membres honoraires, le comité a cru devoir organiser, sous le patronage de l'Association, un bal dont le programme annonçait des exhibitions du caractère le plus excentrique et le plus léger. Cet incident a provoqué la démission du président du comité, M. Laurent, et de plusieurs membres honoraires de l'Association. Il faut espérer que cet avertissement donné à notre jeunesse universitaire sera entendu et que l'Association s'attachera à dissiper les appréhensions que ses tendances nouvelles ont fait naître chez ses meilleurs amis et ses plus chauds partisans de la première heure. La plupart des journaux ont déjà publié, et nous croyons devoir tout d'abord reproduire

ici, les lettres de démission de MM. G. Monod et G. Duruy. Elles parlent assez d'elles-mêmes et n'ont pas besoin d'autres commentaires.

MESSIEURS,

J'avais cru que les arguments présentés par une certaine presse en faveur du bal projeté à Bullier et les insultes lancées contre M. Lavisse et contre moi suffiraient à vous ouvrir les yeux sur l'erreur que vous commettez, et que vous refuseriez de vous solidariser contre nous avec de si étranges défenseurs. Vous avez préféré vous séparer de ceux qui ont été vos amis de la première heure, qui vous ont aidés et encouragés de tout temps sans jamais entraver la pleine indépendance de votre action; vous avez oublié que l'Association des étudiants avait pour but, non seulement la solidarité des étudiants, mais aussi celle des étudiants et des maîtres, et que ceux-ci avaient affirmé cette solidarité en vous reconnaissant le droit de représenter officiellement l'Université de Paris et en vous faisant attribuer les privilèges d'une *société d'utilité publique*. Vous ne pouvez donc pas vous étonner si je renonce à mon titre de membre de l'Association et si beaucoup de mes collègues suivent mon exemple.

Ce n'est pas sans regret que je prends cette détermination. Bien que, dès l'origine, j'aie été inquiet de voir attribuer le nom et les fonctions d'associations *générales* d'étudiants à des sociétés qui ne comprennent en réalité qu'une minorité, parfois infime, des étudiants d'une même Université, et que j'aie senti la force des objections faites à la reconnaissance d'utilité publique accordée à une société dont la composition varie sans cesse et dont l'action et le caractère peuvent varier avec sa composition, j'ai cru que l'importance du rôle attribué à l'Association donnerait à ses membres le sentiment de leur responsabilité et que le vieux bon sens français suffirait à prévenir les écarts qui pourraient compromettre son avenir. L'Association devait, à nos yeux comme à ceux de ses fondateurs, à une époque où les Facultés étaient encore séparées, créer des liens entre les élèves de tous les établissements d'enseignement supérieur, former par l'union des étudiants cette Université de Paris dont nous désirions le rétablissement, servir d'intermédiaire autorisé entre les étudiants et leurs maîtres, être au quartier Latin un élément de concorde et d'harmonie en apprenant aux jeunes gens à se discipliner eux-mêmes, devenir un foyer de vie intellectuelle, élever enfin le niveau moral de la jeunesse en la détournant des distractions vulgaires, en lui offrant, à côté de facilités plus grandes pour le travail en commun, des formes nouvelles de libre, joyeuse et saine camaraderie, en entretenant en elle la flamme des nobles enthousiasmes pour la patrie, l'art, la science, le progrès social.

Telles ont été nos espérances, et aussi celles de vos prédécesseurs. L'Association les a-t-elle réalisées? Je ne méconnais pas tout ce qu'elle a fait d'excellent. Elle a assuré à ses membres des avantages matériels incontestables. Plusieurs des services intérieurs de ses sections sont organisés à merveille. Elle a, dans plusieurs occasions solennelles, brillamment représenté l'Université de Paris. Elle s'est honorée en honorant de grands savants et de courageux explorateurs, Chevreul et Pasteur, Binger et Archinard. Mais, à côté de cela, a-t-elle su prendre un salutaire ascendant sur la jeunesse des écoles? A-t-elle cherché à empêcher les scandales du bal des Quat'z-Arts, les troubles de la Sorbonne et ceux du quartier Latin? Ses réunions amicales, les fêtes données à ses membres honoraires ont-elles été ce qu'on pouvait attendre d'une jeunesse éprise d'un haut idéal d'art et de vie? De quelle manière a-t-elle pris part au mouvement littéraire et artistique de notre temps? Nous lui faisions crédit pourtant, indulgents à ce qui nous choquait en considération du bien accompli, et nous nous contentions d'avertissements discrets. Mais aujourd'hui que l'Association est décidée à prendre officiellement sous son patronage ce qu'il y a de plus vulgaire dans les divertissements du quartier Latin, le silence n'est plus permis, et c'est notre devoir de lui rappeler qu'elle ne doit rien faire qui ne puisse être approuvé par l'Université qu'elle représente, qu'elle ne doit se montrer en au-

cun lieu où elle ne puisse porter sa bannière. Or, est-il un seul de ses membres qui oserait proposer de porter sa bannière à Bullier?

Voilà bien du bruit pour un bal d'étudiants, me direz-vous? Le bal est peu de chose en lui-même, je le veux bien; mais il symbolise, par les conditions dans lesquelles il se donne, la direction fâcheuse dans laquelle quelques-uns des membres de l'Association voudraient l'entraîner, ce laisser aller dans la tenue et dans les mœurs, si général aujourd'hui, qui fait perdre peu à peu aux individus et aux institutions le sentiment de ce que commandent leur caractère et leur dignité. Dans quelques villes de province, on voit déjà les associations d'étudiants donner, elles aussi, des bals de grisettes (on emploie à Montpellier et à Bordeaux une expression moins académique), et certains hommes graves, avec l'indulgence singulière de notre fin de siècle, les patronner par leur présence.

Vous ne paraissez pas vous douter qu'en agissant ainsi vous fournissez des armes aux ennemis de l'Université et de la République. Vous vous inquiétez et vous vous irritez du succès d'associations d'étudiants formées au nom d'un *credo* religieux ou politique. C'est vous qui aurez assuré leur succès le jour où il sera démontré qu'en dehors du travail scolaire, des avantages matériels, des cérémonies officielles et des réjouissances banales, l'association reste stérile, qu'elle est impuissante à créer une forme de vie universitaire plus noble, plus joyeuse et plus saine, qu'au lieu d'élever le prix de ses membres elle risque de l'abaisser. Je suis, autant que vous, hostile à tout groupement de jeunes gens en églises et en partis; je vous blâmerais de faire des manifestations religieuses ou politiques qui blesseraient une partie de vos camarades, mais je blâme bien plus encore des manifestations chorégraphiques qui blessent beaucoup d'entre eux, parce qu'elles offensent la morale et le bon goût.

Ceux d'entre vous qui me connaissent savent que je ne suis suspect ni de rigorisme morose ni de fanatisme dévot. Je n'ai à aucun degré le droit de parler au nom d'un *credo* religieux quelconque. Je vous parle en ami, en honnête homme et, je crois, en homme de bon sens. Si je me sépare momentanément de vous, malgré ma qualité de membre perpétuel, vous me retrouverez prêt à vous applaudir et à vous aider, quand l'Association reprendra conscience des devoirs que lui imposent son titre et ses privilèges, et sera redevenue fidèle à l'esprit de sa fondation.

G. M.

Pas plus que M. Monod je ne suis un moraliste morose. J'aime la jeunesse; et ses intempérances me trouvent en général plus indulgent que scandalisé.

Mais vraiment votre Association abuse, depuis quelques mois du droit qu'elle a d'être jeune. Apparemment, je suis trop vieux pour elle. J'aime certaines choses qu'elle dédaigne, qu'elle outrage chaque jour plus insolemment : la discipline, l'ordre public, la décence, la tenue. Je déteste certaines choses qu'elle commence, hélas! à aimer : les parades aux cérémonies officielles, l'agitation, le bruit, la réclame et le cabotinage.

J'ai cru que votre Association était une personne morale ayant des ambitions très nobles et très hautes. Et c'est pour cela que je suis venu à elle. Je ne sais plus au juste ce qu'elle est aujourd'hui. J'en suis réduit à me demander même si elle ne fait pas plus de mal que de bien. La banqueroute des espérances que nous avions, — quelques autres et moi, — fondées sur vous est complète.

Mieux vaut nous séparer.

J'ai le regret de vous adresser ma démission de membre perpétuel de l'Association des étudiants.

G. D.

Quelques jours après, M. Michel Bréal adressait à son tour la lettre suivante au président et aux membres du comité de l'Association des étudiants :

Messieurs,

J'ai reçu, pour un concert que vous devez donner, une invitation dont je vous

remercie. J'aurais eu plaisir à me rendre auprès de vous comme je l'ai fait depuis les premiers commencements de la Société; mais les incidents de ces dernières semaines, que personne n'a regre tés plus que moi, m'imposent le devoir de me séparer de vous.

Il ne suffit pas d'offrir des fêtes à vos membres honoraires, il faut encore avoir assez d'initiative pour les protéger contre les insultes. J'ai attendu jusqu'aujourd'hui pour voir si vous protesteriez en quelque manière contre les injures dont certains journaux couvrent un de vos membres honoraires les plus dignes de respect. Comme on l'injurie à cause de vous, votre silence a l'air d'une approbation.

Ne voyant rien venir, le moment est arrivé pour moi de me retirer d'une association qui ne sait pas mieux se faire respecter. Je vous prie de recevoir ma démission.

MICHEL BRÉAL.

Interrogé par un rédacteur du *Temps* sur une réunion qui aurait eu lieu chez lui en vue de la création d'un cercle d'étudiants protestants au quartier Latin, le doyen de la Faculté de théologie, M. Lichtenberger, lui a déclaré qu'il en avait appris la nouvelle par le *Journal des Débats* lui-même et qu'elle est inventée de tout point. Les hommes dont on a réuni les noms dans ce récit ne se sont point rencontrés depuis très longtemps et n'ont pas l'intention, que nous sachions, de délibérer ensemble sur cet objet ou tout autre semblable.

M. Gabriel Monod a également adressé au *Temps* la dépêche suivante :

Je vous prie de voulo bien démentir dans le *Temps* de ce soir la nouvelle donnée par les *Débats* d'hier soir et par l'*Éclair* de ce matin, d'après laquelle je serais un des promoteurs du projet d'une association « protestante » d'étudiants. J'ignorais jusqu'à l'existence de ce projet et ai dit dans ma lettre à l'Association générale des étudiants que j'étais en principe opposé aux associations d'étudiants fondées sur un principe confessionnel.

Veuillez agréer, etc.

GABRIEL MONOD.

Le mardi 5 décembre, le comité, réuni en séance, a procédé au renouvellement partiel de son bureau et a nommé président M. Wiriath, agrégé des lettres.

Puis il a décidé en délibération secrète que le bal des étudiants à Bullier ne serait pas annoncé par des affiches aux couleurs de l'Association; il a voté en outre à l'unanimité l'ordre du jour suivant :

« Le comité de l'Association des étudiants, réuni pour la première fois depuis quinze jours, assure ses membres honoraires de ses sentiments respectueux. Il n'oublie ni les bienfaits, ni les services rendus; il regrette et réprouve la campagne injurieuse dirigée contre certains d'entre eux, pour des actes qui ne regardaient que l'Association et que la publicité a dénaturés. »

Voici le texte d'une lettre de M. Ernest Lavisse qui a été lue au cours de cette réunion, avant le vote de l'ordre du jour :

Paris, le 4 décembre.

Messieurs,

J'ai voulu attendre la première réunion de votre Comité pour m'expliquer avec vous affectueusement et en toute franchise. J'avais même l'intention d'aller causer avec vous après votre séance, mais des journaux se sont saisis du con-

flit qui s'est élevé entre plusieurs de vos membres honoraires et vous; ils l'ont envenimé par des sottises, par des mensonges et par des injures et vous avez laissé dire. Les relations cordiales ne sont plus possibles entre nous, et je suis obligé de recourir à la forme cérémonieuse d'une lettre.

Il faut bien que je commence par vous rappeler que si la présence de membres honoraires dans votre Association vous semble aujourd'hui gênante, vous l'avez autrefois désirée. Ce n'est pas nous qui nous sommes offerts, mais c'est bien vous qui êtes venus nous chercher. Il y a dans vos archives un cahier où les visiteurs chargés de recruter les membres honoraires rendaient compte de leurs démarches; ils ne réussissaient pas du premier coup, et ils étaient heureux quand ils pouvaient constater, après des instances répétées, que tel ou tel d'entre nous était bon « à cueillir »; j'ai lu ce mot sur le cahier. Et je me souviens des observations que je fis à Delcambe lorsqu'il me parla pour la première fois, il y a dix ans, d'une Société qui réunirait les professeurs et les étudiants de Paris. Je lui dis que je ne savais pas ce que produirait ce mélange, et quê peut-être il serait explosible. Mais Delcambe et ses amis donnaient de si bonnes et de si belles raisons qu'il était impossible de leur résister. Je fus gagné tout de suite; je ne suis pas homme à grande précaution, et je pensais qu'une si louable entreprise valait bien un risque.

Messieurs, un pacte tacite fut conclu dès les premiers jours entre les deux fractions de l'Association. Les membres honoraires ne devaient se mêler de vos affaires que lorsque vous réclameriez leurs conseils et leur aide, mais vous ne deviez jamais oublier que l'Association a des membres honoraires dont la responsabilité est engagée dans tous ses actes. Il fallait beaucoup de prudence et d'art de part et d'autre.

Or, vous savez bien qu'aucun de vos membres honoraires n'a prétendu vous régenter; que moi, en particulier, je n'ai jamais pesé sur aucune de vos décisions. Je ne désirais rien tant que de voir une grande association de jeunes gens vivre librement sous les règles d'une discipline venant d'elle et consentie par elle.

De notre côté, le pacte a donc été tenu. Vous l'avez tenu aussi jusqu'aux derniers incidents. Toute votre conduite prouvait que nous avions eu raison de nous fier à vous. En plus d'une circonstance que je n'oublierai jamais, à Bologne, à Lausanne, à Montpellier, à Nancy, à Paris, partout où vous avez porté votre bannière, vous avez représenté notre jeunesse avec une parfaite dignité aimable et fière. Vous avez été récompensés par l'estime générale, par les témoignages répétés de la bienveillance du gouvernement de la République et par le décret qui a reconnu votre Société d'utilité publique. On vous a reproché tous ces honneurs, je le sais; on y a voulu voir, de la part de ceux à qui vous les deviez, une manœuvre pour mettre la main sur vous, et, de votre part, l'acceptation d'une servitude dorée. Mais vous, vous avez bien compris quels sentiments naturels et sacrés inspiraient à vos anciens une profonde sollicitude envers votre génération, à laquelle ils savent qu'ils légueront un avenir très rude. En acceptant avec reconnaissance ces faveurs, vous ne contractiez pas d'autre obligation que de demeurer fidèles à vos traditions.

Que se passe-t-il donc aujourd'hui et pourquoi en sommes-nous venus à un conflit? Débarrassons d'abord la question des commentaires des journaux qui l'ont si étrangement défigurée. Personne n'a jamais empêché les étudiants de danser. Qu'ils aillent à Bullier, qu'ils s'y amusent ou croient s'y amuser, c'est leur affaire. Un journal a dit, paraît-il, que je fus jadis à Bullier; c'est vrai, mais je n'y fus pas souvent; je m'ennuyais à périr dans cet endroit qui me paraissait funèbre. Il a peut-être changé depuis, mais ce n'est plus mon affaire. Et, encore une fois, il ne s'agit pas de savoir si les étudiants peuvent aller à Bullier, mais si l'Association a qualité pour y donner un bal.

Vous l'avez cru, vous l'avez décidé après deux délibérations, de là est venu le conflit.

Vous pensez que le motif en est bien petit. Plusieurs d'entre vous m'ont dit,

ou m'ont écrit : « Comment, vous, qui avez tant aimé l'Association, vous résoudriez-vous à l'abandonner pour si peu de chose? » Mais, voyons donc un peu et raisonnons.

C'est le premier acte de l'Association dont tous les membres ne peuvent accepter la responsabilité, le premier auquel ne peut concourir l'Association entière. Jetez les yeux sur la liste de vos membres honoraires et vous verrez que cela est évident. C'est un acte étrange, unique en son genre de la part d'une Société reconnue d'utilité publique. Pour que vous vous y soyez résolus, il faut donc que vous ayez oublié le caractère de votre Société. Et c'est cela qui est grave.

J'ai promis de vous parler franchement. Eh bien, si je ne me trompe, vous avez eu honte du caractère sérieux de votre Association; vous vous êtes sentis suspects de gravité; vous avez eu peur d'être plaisantés, d'être blagués. Ah! mes amis, ne voyez-vous donc pas où mène cette peur de la blague et le souci du *qu'en dira-t-on!* Vous avez le désir de contenter tout le monde, mais ne voyez-vous pas combien de volontés sont énervées par ce désir-là? Des hommes se sont effondrés sous vos yeux qui, à force de vouloir comme les autres, sont devenus incapables de vouloir par eux-mêmes. Quand on ne se résout pas à demeurer ce qu'on est et comme en est, on perd sa raison d'être. C'est précisément votre raison d'être que vous êtes en train de perdre en ce moment.

Voyez à quels actes contradictoires vous êtes conduits. En une même semaine, vous réunissez vos camarades pour leur faire entendre une leçon d'un de vos maîtres sur les travaux de M. Pasteur, vous allez offrir votre médaille à l'amiral Gervais; après l'hommage à la science, c'était l'hommage à la patrie; après quoi, vous organisez le bal à Bullier. Vous tenez donc marchandise pour tous les goûts. Mais, mes amis, c'est la politique de concentration que vous pratiquez là, au moment où, ailleurs, elle a fait banqueroute.

Alors, en vérité, je ne sais plus ce que vous êtes; je ne sais plus ce que vous voulez, et, à cause de cela, je ne puis plus être avec vous. Je ne puis prévoir ce qu'il vous plaira d'imaginer demain. Je ne me sens plus tranquille, et, dans l'impossibilité où vous me réduisez d'accepter la solidarité de vos actes, je suis obligé de me séparer de vous.

J'en ai plus que du regret, j'en ai un grand chagrin et je veux vous donner en terminant un conseil. Le mal que vous vous faites à vous-mêmes n'est pas irréparable, je veux l'espérer : à présent que vous avez commis votre folie, rentrez dans votre vie normale et réapprenez vos traditions oubliées. Surtout, faites parler de vous le moins possible, défiez-vous de cette publicité que vous sembliez chercher et dont vous voyez en ce moment les effets déplorables. Ce ne sont pas seulement vos membres honoraires, vos amis de la première heure qui ont à en souffrir, c'est vous-mêmes, vous surtout. Je sais bien que cette lettre me vaudra un redoublement d'injures, mais je prends l'habitude d'être injurié à cause de vous, et je serais accusé demain d'avoir assassiné un notaire, que je ne m'en étonnerais pas. Mais vous, comment conserveriez-vous votre crédit et l'estime dont vous avez besoin, si vous continuiez à occuper la presse de toutes vos affaires et à donner prétexte à tant de tapage et de vilenie?

Ce qui vous a fait défaut jusqu'ici, c'est une vie intérieure bien organisée. Si vous saviez bien vivre chez vous en bons camarades, en vrais compagnons de jeunesse et de travail, vous ne penseriez même pas à prouver votre existence par des manifestations extérieures. Cette vie tranquille, sérieuse et joyeuse en même temps, serait pour vous une propagande meilleure et plus efficace que celle des réclames. Et nous pourrions un jour reprendre, pour le réaliser définitivement, le rêve des fondateurs de votre Société qui était un beau rêve.

ERNEST LAVISSE.

Un détail pour terminer :

L'Association générale des étudiants annonce le bal masqué qu'elle

a décidé de donner le 15 décembre, par l'affiche suivante qui doit être placardée aujourd'hui au quartier Latin :

TROISIÈME REDOUTE DES ÉTUDIANTS
Offerte par l'A
Le vendredi 15 décembre 1893
A la Closerie des Lilas (salle Bullier)
A onze heures du soir
Attractions diverses
Distributions de souvenirs
Embrasement de la salle
Bataille de confetti et serpentins

Tous les étudiants pourront se procurer des billets au siège de l'Association, 41, rue des Écoles, de neuf heures à midi et de deux heures à six heures, à partir du 11 décembre.

Les portes s'ouvriront à dix heures et demie. — Travesti ou tenue de soirée.

Cette affiche ne porte pas les couleurs de l'Association.

LA LICENCE EN DROIT

Dans un rapport adressé au ministre de l'Instruction publique le 8 août 1893, par M. Bufnoir, professeur à la Faculté de droit et membre du comité consultatif de l'enseignement public, sur les résultats du concours entre les élèves de troisième année des Facultés de droit de l'État et de l'école supérieure d'Alger, l'éminent maître constate que dans l'ensemble le concours s'est révélé inférieur à ce qu'on pouvait espérer. Pour cinquante compositions « le jury a pu cependant, sans dépasser les limites de l'indulgence permise, décerner les deux prix et les cinq mentions honorables dont le règlement lui permet de disposer ». Ces récompenses se répartissent ainsi entre les diverses Facultés :

Prix : 1er Montpellier; 2e Lyon. Mentions : 1re Montpellier; 2e Toulouse; 3e Dijon; 4e Lyon; 5e Paris. « Il eût été difficile au jury, à supposer que cela lui eût été permis, d'aller plus loin dans l'attribution des récompenses. Ce résultat n'est pas très satisfaisant, il semble montrer que, même parmi les bons élèves, il en est peu qui arrivent à la fin des études de licence avec une possession suffisante du droit civil dans son ensemble, et il amène à se demander si la méthode imposée pour l'enseignement de cette partie fondamentale de notre législation n'appellerait pas quelques réformes ? »

Notre éminent collaborateur, M. Lyon Caen, professeur à la Faculté de droit, vient d'être élu membre de l'Académie des sciences morales et politiques. Nous sommes heureux de lui offrir toutes nos félicitations.

A noter, dans la 446e livraison de la *Grande Encyclopédie*, une histoire des *Girondins*, par M. H. Monin, et les biographies de Charles *Giraud*, par M. E. Glasson et d'Émile de *Girardin*, par M. Charles Le Goffic.

Signalons dans la 447e livraison une magistrale étude géologique sur les *Glaciers*, de M. Velain, documentée par de nombreuses illustrations, et une biographie de *Gladstone*, par M. Ch.-V. Langlois.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Circulaire du 9 octobre relative aux médecins pourvus d'un diplôme étranger.

Monsieur le Recteur, j'ai l'honneur de vous adresser un certain nombre d'exemplaires d'un décret en date du 25 juillet dernier, déterminant, en exécution de la loi du 30 novembre 1892, les conditions auxquelles les médecins pourvus d'un diplôme étranger peuvent postuler le grade français de docteur en médecine.

La loi précitée a supprimé la faculté qu'avait le Gouvernement d'autoriser les médecins pourvus d'un diplôme étranger à exercer en France. La règle fixée par elle est que nul ne peut exercer en France s'il ne possède le diplôme français de docteur en médecine. Mais elle a admis que certaines facilités pourraient être accordées, suivant les cas, aux médecins reçus à l'étranger qui postuleront le diplôme français.

Le décret du 25 juillet reproduit les dispositions de la loi. Elles sont assez claires pour ne pas exiger de commentaire : il peut être accordé des dispenses partielles ou des dispenses totales d'inscriptions; il ne peut être accordé que des dispenses partielles d'examens. En aucun cas, la dispense d'examens ne peut porter sur plus de trois épreuves.

Les dispenses seront accordées par le Ministre, après avis de la Faculté de médecine auprès de laquelle le postulant désire subir les examens, et du Comité consultatif de l'enseignement public.

En examinant les demandes qui leur seront soumises, les Facultés devront uniquement se préoccuper de la valeur des titres produits, diplômes étrangers et travaux scientifiques.

En parlant des « médecins pourvus d'un diplôme étranger », la loi n'a pas distingué entre les médecins de nationalité étrangère et les Français.

Il peut se faire que certains de nos nationaux aient été contraints par les circonstances d'étudier et de prendre diplôme à l'étranger. Il n'est que juste d'en tenir compte, si plus tard ils se trouvent en situation de rentrer en France. Mais c'est de ceux-là seuls que la loi a eu souci. Elle n'a pas entendu viser les Français qui, pour échapper aux exigences de nos Facultés, iraient subir des examens devant certaines Universités étrangères réputées plus faciles, et se prévaudraient d'un titre obtenu dans ces conditions, pour postuler ensuite plus aisément, avec des dispenses, le diplôme français de docteur en médecine.

Lorsqu'elles seront saisies de demandes émanant de Français pourvus d'un diplôme étranger, les Facultés devront donc s'enquérir d'une façon toute particulière de la situation des postulants et me la faire connaître avec précision.

Recevez, etc.,

Le Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

R. POINCARÉ.

Circulaire du 9 octobre relative à l'officiat de santé et à la loi du 30 septembre 1892.

Monsieur le Recteur, la mise en exécution, à dater du 1er décembre prochain, de la loi du 30 novembre 1892 sur l'exercice de la médecine, soulève, en ce qui concerne les études pour l'officiat de santé, un certain nombre de questions qu'il importe de résoudre avant le début de l'année scolaire.

Tout d'abord, il va sans dire que les étudiants qui ont commencé leurs études en vue de l'officiat ont le droit de les continuer. Mais, il m'a été demandé si les jeunes gens qui possèdent les grades, titres ou certificats précédemment requis pour l'inscription en vue de l'officiat pourraient encore prendre leur première inscription au mois de novembre prochain.

L'affirmative n'est pas douteuse. La loi porte la date du 30 novembre. En vertu de son article 34, elle n'est exécutoire qu'un an après sa promulgation, c'est-à-dire le 1er décembre 1893. D'autre part, elle dispose en son article 31 que « les élèves qui, au moment de l'application de la présente loi, auront pris leur première inscription pourront continuer leurs études médicales et obtenir le diplôme d'officier de santé ». Il en résulte que quiconque se trouve dans les conditions réglementaires peut, jusqu'au 1er décembre prochain, exclusivement, terme de rigueur, prendre la première inscription en vue de l'officiat.

La loi précédente sur l'exercice de la médecine interdisait à l'officier de santé d'exercer sa profession en dehors du département pour lequel il s'était présenté. Les règlements rendus en exécution de cette disposition faisaient obligation à l'étudiant en officiat de s'inscrire dans l'établissement, Faculté ou École, dans le ressort duquel était compris le département où il se proposait d'exercer.

La loi du 30 novembre 1892 a disposé, article 29, que les officiers de santé, sans exception, qu'ils aient été reçus avant ou après cette date « auront le droit d'exercer la médecine sur tout le territoire de la République ». Et, comme l'article 36 abroge, en même temps que les dispositions de la loi de ventôse an XI, toutes les dispositions des lois et règlements contraires à la loi nouvelle, il en résulte qu'à dater du 1er décembre 1893 sont abrogées toutes les dispositions réglementaires relatives aux circonscriptions des divers établissements d'enseignement médical en ce qui concerne les études pour l'officiat et la réception des officiers de santé.

Tant qu'il restera des étudiants en officiat inscrits dans les Écoles, les jurys fonctionneront comme par le passé. Cependant, comme les aspirants à ce grade ne sont plus astreints à subir leurs examens définitifs dans telle Faculté ou dans telle École, il pourra se faire que la constitution des jurys soit rendue superflue par l'absence de candidats. Afin d'éviter des déplacements inutiles et onéreux, les étudiants seront invités à se faire inscrire un mois plein avant la date fixée pour l'ouverture de chaque session. Aussitôt après la clôture du registre, vous m'enverrez un état des étudiants inscrits ou un état négatif.

Les sessions ont été précédemment fixées aux mois d'août et d'avril. Dans l'état actuel des choses, il n'est plus nécessaire de conserver une session en avril. La seconde session aura lieu en novembre; elle sera

réservée, comme l'était la session d'avril, aux candidats ajournés à la session d'août.

De la sorte, les professeurs de Faculté pourront en même temps présider les examens d'officiat et les examens de sages-femmes fixés au mois de novembre par le décret du 25 juillet 1893.

Ces dispositions sont applicables dès cette année. Vous voudrez bien veiller personnellement à leur exécution.

Recevez, etc.,

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,

R. POINCARÉ.

Du 12 octobre.

Muséum d'histoire naturelle. Vu l'arrêté du 25 avril 1882 relatif aux bourses du Muséum d'histoire naturelle,

Deux des bourses instituées par l'arrêté susvisé peuvent être attribuées à des jeunes gens qui désirent acquérir les connaissances nécessaires aux voyageurs naturalistes.

Aucun grade n'est requis des candidats.

Ces bourses sont accordées pour un an; elles peuvent être renouvelées pour une seconde année.

Circulaire du 20 octobre relative au choix des livres donnés en prix aux élèves.

Monsieur le Recteur, Malgré les soins apportés d'ordinaire au choix des livres destinés à être donnés en prix aux élèves des lycées et collèges, il se produit parfois des plaintes ou des réclamations qui paraissent fondées. Tout récemment encore, un élève a reçu un ouvrage qui, par la nature du sujet traité, ne s'adressait évidemment qu'à des hommes faits.

Pour obvier à cet inconvénient, l'Administration supérieure a fait établir deux catalogues distincts : celui des livres pour la bibliothèque des professeurs et celui des livres destinés aux bibliothèques de quartiers et aux prix.

Il est clair que les administrations collégiales ont le droit, sous leur propre responsabilité, de choisir, pour être distribués en prix, d'autres ouvrages que ceux portés sur le catalogue officiel, nécessairement incomplet; mais, d'autre part, on ne doit pas perdre de vue que *si tel ouvrage a été porté sur le catalogue des bibliothèques des professeurs et non mentionné sur l'autre, c'est que des raisons très sérieuses ont motivé la décision de la Commission d'examen, et il importe de ne pas passer outre.*

Je vous prie, Monsieur le Recteur, d'insister sur ce point auprès des chefs des établissements d'enseignement secondaire de votre ressort, et de les inviter à apporter dorénavant la plus grande circonspection dans le choix des livres de prix, afin d'éviter toute réclamation de la part des familles.

Recevez, etc.,

R. POINCARÉ.

Arrêté du 20 novembre relatif aux secrétaires des Corps de Facultés.

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, vu le décret du 10 août 1893 portant règlement d'administration publique sur le régime financier et la comptabilité des Corps de Facultés, arrête :

Dans les Académies qui comprennent un Corps de Facultés, un secrétaire de Faculté, désigné par le Ministre, est chargé des fonctions de secrétaire du Corps des Facultés.

R. Poincaré.

Décret du 20 novembre relatif au stage hospitalier et aux cliniques annexes de la Faculté de médecine de Paris.

Le Président de la République française, sur le rapport du ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes et du Président du Conseil, ministre de l'Intérieur ; vu le décret du 18 juin 1862 qui règle les conditions de stage dans les hôpitaux; vu l'arrêté du 1er juillet 1862 sur le même objet; vu le décret du 20 août 1877, portant création de cours annexes de clinique dans les Facultés de médecine; vu le décret du 15 avril 1879 portant règlement pour les cours cliniques annexes dans les hôpitaux ; vu les décrets des 20 juin 1878 et 31 juillet 1893 relatifs à l'organisation des études médicales; vu la délibération du conseil de surveillance de l'Assistance publique, en date du 16 juin 1892; vu la délibération du conseil de la Faculté de médecine de Paris, en date du 21 juillet 1892; vu la loi des finances, en date du 26 juillet 1893, décrète :

Article premier. — Tous les étudiants en médecine feront un stage dans les hôpitaux de Paris, dont la durée ne sera pas inférieure à trois années. Les étudiants accompliront ce stage pendant leurs deuxième, troisième et quatrième années d'études.

Pendant les deux premières années du stage les élèves seront attachés aux services généraux de médecine et de chirurgie.

Pendant la troisième année, les élèves seront nécessairement attachés pendant un trimestre aux services d'accouchement. Ils devront, en outre, accomplir une partie du stage de cette troisième année dans l'un des services spéciaux affectés aux maladies de la peau et de la syphilis, aux maladies nerveuses, aux maladies mentales, aux maladies des enfants, aux maladies des yeux, aux maladies des voies urinaires.

Art. 2. — Les élèves stagiaires seront répartis par groupes de vingt dans les services affectés à l'enseignement

Art. 3. — Chacun des groupes de stagiaires sera composé d'élèves appartenant à une même année de stage.

Art. 4. — Pendant toute la durée de cet enseignement, l'élève devra être exercé individuellement à la recherche des signes, des symptômes des maladies. Il devra prendre part personnellement à l'examen des malades.

Art. 5. — Les services affectés à l'enseignement pendant les deux

premières années de stage sont : 1° les services de clinique générale de la Faculté de médecine ; 2° des services pris parmi ceux qui sont dirigés par des médecins et chirurgiens attachés aux hôpitaux généraux.

Les services affectés à l'enseignement pendant la troisième année sont : 1° les chaires d'accouchement et de clinique spéciale de la Faculté de médecine; 2° des services pris parmi ceux qui sont consacrés aux accouchements et aux spécialités dans les divers établissements hospitaliers.

M. le Directeur de l'Assistance publique désignera dans les différents hôpitaux le nombre des services dirigés par des médecins, chirurgiens et accoucheurs, qui, dans chaque hôpital, sera affecté à cet enseignement.

Art. 6. — Les médecins, chirurgiens et accoucheurs qui désireront être chargés de l'enseignement des stagiaires adresseront leur demande, avant le 15 juin, à M. le Directeur de l'Assistance publique.

Celui-ci convoquera une commission composée : pour la Faculté de médecine, de quatre membres, le doyen et trois professeurs délégués par la Faculté; pour l'Assistance publique, de quatre membres, le Directeur et trois membres du Conseil de surveillance, dont le représentant des médecins des hôpitaux et le représentant des chirurgiens.

Le Directeur présidera la Commission, en cas de partage, la voix du président sera prépondérante.

Le Directeur soumettra à la Commission le projet de répartition des services dans les différents hôpitaux, la liste des demandes adressées par les médecins, chirurgiens et accoucheurs.

Le doyen de la Faculté indiquera le nombre des élèves soumis au stage.

La Commission dressera une liste de présentation comprenant pour chaque place deux noms, si cela est possible. Cette liste sera adressée à M. le ministre de l'Instruction publique, qui nommera les médecins, chirurgiens et accoucheurs chargés de ces cours.

Art. 7. — L'enseignement durera du 1er décembre au 15 juin. Les titulaires des cours seront nommés pour trois ans.

Les élèves seront répartis de façon qu'ils passent trois mois dans un service de médecine et trois mois dans un service de chirurgie.

Le professeur donnera à la fin du cours des notes sur le travail de chaque élève. Ces notes seront transmises par les soins du Directeur de l'Assistance publique au Doyen de la Faculté pour être jointes au dossier de l'élève.

Art. 8. — Il recevra de l'État une indemnité annuelle de 3 000 francs.

Aucuns frais ne résulteront pour l'Assistance publique de cet enseignement.

Art. 9. — La répartition des élèves dans les cliniques de la Faculté et dans les services désignés par la Commission sera établie à la Faculté par son doyen.

Au moment où leur nom sera appelé, les élèves de troisième année de stage désigneront le service d'accouchements dans lequel ils désirent faire leur stage, ainsi que l'époque de ce stage, puis le ou les services spéciaux qu'ils veulent suivre et, pour le reste du temps, le ou les services généraux auxquels ils désirent être attachés.

Les stagiaires de deuxième année seront de préférence répartis dans

les hôpitaux du centre; les stagiaires de première année dans les hôpitaux excentriques.

La liste de répartition sera transmise à M. le Directeur de l'Assistance publique qui délivrera les cartes d'entrée dans les hôpitaux aux élèves.

Art. 10. — Les élèves internes et externes des hôpitaux qui, pendant la durée de leur service hospitalier, n'auraient pas été attachés à un service d'accouchements devront faire un stage dans un de ces services ou, s'ils le préfèrent, ils seront admis à accomplir un stage de deux mois à la clinique Baudelocque, de 10 heures du soir à 8 heures du matin.

Art. 11. — La Commission établira dans quelles conditions les spécialités pourraient être enseignées dans l'après-midi de façon à faciliter cette période de stage et les études de la cinquième année de médecine en combinant les heures de façon à ne pas entraver les exercices pratiques exigés par la Faculté pendant la même période scolaire.

Art. 12. — Si l'Assistance publique autorise la création de cours libres payés directement par les élèves, les chefs de service qui pourraient être appelés à siéger dans les jurys d'examens de la Faculté ne recevront pas cette autorisation.

Art. 13. — La discipline dans l'intérieur de l'hôpital appartient au Directeur de l'établissement.

Art. 14. — Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes et le Président du Conseil, ministre de l'Intérieur, sont chargés de l'exécution du présent décret.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le Président du Conseil, ministre de l'Intérieur,
Ch. Dupuy.

Le ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes,
Poincaré.

BIBLIOGRAPHIE

E. Bouant, *Dictionnaire-manuel illustré des sciences naturelles.* — Victor Delbos, *Le Problème moral dans la philosphie de Spinoza.* — G. de Greef, *Les Lois sociologiques.* — Gust. Larroumet, *Marivaux, sa vie et ses œuvres.*

Dictionnaire-Manuel illustré des sciences usuelles, par E. Bouant, A. Colin et Cie, éditeurs. — La maison Colin, à qui l'on doit déjà le *Dictionnaire Gazier*, dont l'éloge n'est plus à faire, nous donne aujourd'hui le pendant et comme le complément de cet ouvrage. On pourrait peut-être aller jusqu'à dire que le *Dictionnaire-Manuel des sciences* semble appelé à un succès plus considérable encore que son devancier. Il y a beaucoup de dictionnaires usuels et portatifs de la langue française; et, dans le nombre, plus d'un jouit de longue date de sympathies difficiles à déraciner. Au contraire, les dictionnaires scientifiques spéciaux, quels qu'en puissent être le nombre et la valeur intrinsèque, sont peu maniables et rarement accessibles au grand public. Celui-ci trouvera dans le manuel élégant, succinct et pourtant complet, de M. Bouant une source d'informations précises, claires, exactes et intelligibles pour toute personne cultivée. « L'auteur s'est proposé, comme il l'annonce dans sa préface, de fournir sur les différentes branches des applications des sciences, les renseignements rapides dont on a constamment besoin ». Œuvre de vulgarisation, le nouveau dictionnaire n'est pas un travail vulgaire : les renseignements sont puisés aux bonnes sources, les définitions lucides; et, ce qui ne gâte rien, les figures nombreuses dont le volume est enrichi sont d'une exécution soignée, sans aucun sacrifice à la banalité ni à l'amusement. Est-il besoin d'ajouter que ce livre peut être mis, sans scrupules, entre toutes les mains, et qu'on n'y trouve aucun détail dont puissent s'offenser les convenances les plus exigeantes? Nous souhaitons à notre excellent collègue, M. Bouant, tout le succès dont son livre nous paraît digne, et nous félicitons son éditeur du soin et du goût qui ont présidé à l'exécution de cet utile volume.

E. S.

Le Problème moral dans la philosophie de Spinoza et dans l'histoire du spinozisme, par Victor Delbos, professeur au lycée Michelet. — Paris, Alcan, in-8° de XII-565 pages. 1893. — Dans cet ouvrage, le plus complet que nous ayons en France sur Spinoza et le spinozisme, M. Delbos ne s'est pas proposé d'isoler le problème moral de la doctrine générale de l'*Ethique*, et de séparer la morale de la métaphysique spinoziste. Bien au contraire, l'auteur, loin de briser l'unité naturelle de la doctrine, fait effort pour la retrouver. Contrairement à M. Pollock, il maintient partout les rapports que Spinoza a établis entre sa philosophie générale et sa théorie de la moralité. Il ne lui demande donc pas une conception fermée du devoir, ni qui vaille par elle-même, mais il étudie le système en lui-même, dans son principe premier, et en tant qu'inséparable de l'idée de moralité telle que Spinoza l'a conçue.

Cette première étude, si délicate qu'elle soit déjà, n'a pas suffi à l'auteur. Pour en montrer les conséquences, il l'a complétée par une seconde, complexe s'il en fut, l'histoire du spinozisme, d'abord en Hollande au XVIIe siècle, puis en Allemagne aux XVIIIe et XIXe siècles, enfin en Angleterre et en France. Persuadé à bon droit que la culture et la pensée moderne sont pénétrées de spinozisme, et reconnaissant pourtant qu'aucun penseur n'a accepté tel quel le système de l'Éthique, M. Delbos s'est attaché, avec une remarquable pénétration, à poursuivre ces transformations et ces corrections successives du spinozisme dans l'histoire. Il passe en revue Herder, Schiller et Gœthe, Novalis, Schleiermacher, Schelling surtout, qu'il a fouillé et scruté en tous sens. Sa conclusion, où il se déprend un instant du spinozisme pour le juger et marquer ce qu'il offre selon lui d'incomplet, est fort intéressante. En résumé, même après ce beau travail, le « problème moral » n'est pas près d'être résolu. Mais le profit est grand à lire ce livre savant et lucide, riche de forme et très élevé de pensée, et que ses qualités exceptionnelles auraient sans doute désigné aux suffrages de l'Académie dans un récent concours, s'il avait pu paraître à temps.

Les Lois sociologiques, par M. G. DE GREEF, professeur à l'École des Sciences sociales de l'Université de Bruxelles. (1 vol. in-18 de la *Bibliothèque de Philosophie contemporaine*, 2 fr. 50. — Félix Alcan, éditeur.)— La sociologie est aux réformes sociales ce que la physiologie est à la thérapeutique; pour guérir les sociétés, il faut avant tout connaître leur structure et leur fonctionnement.

Passant à l'application, l'auteur expose que le point de départ de la sociologie doit être nécessairement une analyse et puis une classification naturelle des phénomènes sociaux; il en trace les éléments et le plan.

De la description des lois sociologiques élémentaires il passe méthodiquement à celle des lois composées, et chaque pas en avant dans le développement de ce processus logique est éclairé par des exemples empruntés à tous les ordres de phénomènes sociaux : économiques, génésiques, artistiques, scientifiques, moraux, juridiques et politiques.

Le dernier chapitre « Lois sociologiques progressives et régressives » est le plus suggestif. Il établit les bases d'une théorie nouvelle du Progrès et de la Décadence des sociétés; ces lois sont une continuation des lois générales communes à tous les corps organisés, avec cette différence essentielle que la vie des sociétés est moins limitée dans l'espace et dans le temps, et que la science nous permet d'entrevoir un avenir où l'existence de toute société se rapprochera de plus en plus, au point de vue de la durée, de celle même de l'espèce humaine, dont les sociétés particulières sont les formes plus ou moins vivaces.

Marivaux, sa vie et ses œuvres, d'après de nouveaux documents, par GUST. LARROUMET. Nouvelle édition. — Hachette, in-12, 1893. — On se rappelle le succès qu'obtint, il y a une dizaine d'années, l'étude de M. Larroumet sur Marivaux, malgré son titre un peu rébarbatif de thèse, et ses proportions volumineuses. C'est le même ouvrage qui paraît aujourd'hui en nouvelle édition, mais revu, retouché et notablement diminué. Un tiers environ a fondu dans cette revision. Ce qui en

reste est le meilleur et l'essentiel. Le morceau est encore d'importance (500 pages), et les notes sont largement suffisantes pour le nouveau public auquel l'auteur s'adresse, et même pour l'autre. Nous manquions d'un livre courant, et en quelque sorte classique, sur Marivaux. Le voilà maintenant constitué, et d'autant meilleur qu'il est la réduction d'un travail dont la surabondance était le seul défaut. Sous sa première forme, il ressemblait trop à une défense hérissée d'arguments : « J'avais alors à plaider pour Marivaux sur bien des points où il est absous aujourd'hui; ainsi plusieurs de mes preuves, autrefois nécessaires, devenaient inutiles. » Depuis lors, Marivaux a beaucoup gagné auprès de la critique et du public. Son théâtre y est assurément pour quelque chose, et aussi notre dilettantisme fin-de-siècle; mais la propagande de M. Larroumet en sa faveur y est aussi pour beaucoup. Il a certainement retourné en grande partie l'opinion. Peut-être même, si l'on ose le dire tout bas, y a-t-il dans ce revirement quelque excès.

Quoi qu'il en soit, les lecteurs auront très grand plaisir à relire, en rédaction plus courte et plus nette, les quatre parties du livre : L'homme, l'auteur dramatique, le romancier, et, comment dire? l'essayiste du *Spectateur français*, de l'*Education d'un prince*, du *Miroir*, et c'est un véritable défilé d'aperçus ingénieux qui forment kaléidoscope avec le véritable sujet, et le font jouer, se décomposer et se recomposer à l'infini. Marivaux est ainsi rapproché de tout ce qui peut l'éclairer par la ressemblance ou le contraste : Marivaux et Fénelon, Marivaux et Musset, Marivaux et Aristophane, Marivaux et Shakespeare, etc. Les rapports de son théâtre avec les arts de son temps ne sont pas moins finement marqués. La page sur Marivaux et Watteau est charmante. Restait à nous montrer un dernier Marivaux, aussi lourd, aussi commun que les autres sont légers et distingués, le Marivaux de l'*Iliade travestie*, l'hiérophante de La Motte. M. Larroumet ne nous l'a pas caché non plus, mais l'on devine ce qu'il a dû lui en coûter.

L'ouvrage est accompagné de deux portraits : celui de l'écrivain, et celui de la fameuse Silvia Benozzi, la créatrice de ses rôles d'ingénues. Tous deux sont fort agréables, le second surtout; et le rapprochement n'est pas une pure galanterie, mais une justice de plus.

S. ROCHEBLAVE.

Le Gérant : **Armand COLIN.**

TABLE DES MATIÈRES

CONTENUES

DANS LE TOME II DE LA TREIZIÈME ANNÉE

ARTICLES DE FOND

ACTES ET DOCUMENTS RELATIFS A L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

REVUE RÉTROSPECTIVE DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT (par M. E. Stropeno).

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

NOUVELLES ET INFORMATIONS

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

BIBLIOGRAPHIE

Par MM. ABEL LEFRANC (juin-octobre 1893) et S. ROCHEBLAVE (octobre-décembre 1893).

Paris. — Typ. Chamerot et Renouard, 19, rue des Saints-Pères. — 30582.